



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

**PERCEPCIONES SOBRE EL TRABAJO COLABORATIVO ANTES,
DURANTE Y DESPUÉS DEL CONFINAMIENTO POR SARS COV-2 EN
EDUCADORES DIFERENCIALES DE ESTABLECIMIENTOS URBANOS Y
RURALES**

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORES/AS:

Mónica Herrera Piña

Irene Muñoz Quezada

PROFESOR/A GUÍA:

Marco Antonio Alarcón Silva

Diciembre 2022

AUTORIZACIÓN: DICIEMBRE 2022, MÓNICA HERRERA – IRENE MUÑOZ

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedicado a mi familia por su comprensión, amor y entusiasmo, en especial a Matilda por ser luz cuando veía todo mal, por ser además refugio y descanso en los momentos que más lo he necesitado.

Irene Muñoz.

Dedicado a Emilia, por ser siempre quien me entrega las fuerzas para continuar, siendo mi fuente de energía constante. También a mi familia quienes me han acompañado en este proceso que muchas veces se tornó complejo.

Mónica Herrera.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me han colaborado para sacar adelante este desafío, en especial a mi compañero, mi hija, mi familia y amigas, especialmente a mis dos maravillosas amigas Karen y Jeniffer. Karen con quien comencé en esta aventura de estudiar nuevamente transformándonos en un pilar la una de la otra y Jenni que desde la distancia siempre ha estado para apoyarme. También agradezco con mucho afecto a mi compañera Irene que ha sido fundamental para sacar adelante este proyecto, hemos aprendido a conocernos y a trabajar colaborativamente. A nuestro Profesor Marco que sin su apoyo y tranquilidad esto hubiese sido mucho más complejo.

Mónica Herrera Piña.

Agradezco a todas las personas que han estado en este nuevo camino universitario, tanto a mi familia y amigos, en especial a Paulina por ser la compañera y amiga más incondicional en este trayecto. En segundo lugar, a mi compañera de tesis Mónica, que, si bien no nos conocíamos de antes, hemos congeniado muy bien y trabajado excelente, llegando a acuerdo y trabajando codo a codo en este trabajo. No menos importante, doy gracias al profesor Marco que ha sido un excelente docente y persona, que en todo momento nos ha apoyado, orientado, y lo que más destaco que siempre nos ha transmitido tranquilidad en este proceso que pensé sería más complejo.

Irene Muñoz Quezada.

ÍNDICE

1	RESUMEN	8
2	INTRODUCCIÓN	9
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
3.1	CONTEXTUALIZACIÓN	10
TABLA 1. NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL POR TIPO DE SOSTENEDOR (2018)		
11		
GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE ESCUELAS CON PIE SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA		
12		
3.2	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y PREGUNTAS AUXILIARES	13
3.3	OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3.4	JUSTIFICACIÓN	14
4	MARCO REFERENCIAL	15
4.1	POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS VIGENTES	15
4.1.1	<i>Decreto 170</i>	15
4.1.2	<i>Ley de inclusión</i>	15
4.1.3	<i>Decreto 83</i>	15
4.1.4	<i>Decreto 67</i>	16
4.1.5	<i>Marco para la buena enseñanza</i>	17
4.2	EDUCACIÓN INCLUSIVA	18
4.3	TRABAJO COLABORATIVO	19
4.3.1	<i>Planificación</i>	20
4.3.2	<i>Codocencia</i>	21
4.3.3	<i>Retroalimentación</i>	22
4.3.4	<i>Material didáctico</i>	22
4.3.5	<i>Revisión de evaluación</i>	23
4.3.6	<i>Adaptación evaluación</i>	24
4.4	CONTEXTO DE EMERGENCIA SANITARIA - PANDEMIA COVID	26
4.4.1	<i>Confinamiento</i>	26
4.4.2	<i>Posconfinamiento</i>	26
4.5	EDUCACIÓN EN EMERGENCIA SANITARIA	27
4.6	CONTEXTOS EDUCATIVOS	27
4.6.1	<i>Escuela Rural</i>	27
4.6.2	<i>Escuela Urbana</i>	28
4.7	RELACIONES INTERPERSONALES	28
4.7.1	<i>Labor docente</i>	28
5	MARCO METODOLÓGICO	30
5.1	PARADIGMA Y ENFOQUE	30
5.2	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	30
5.3	CONTEXTO Y ESCENARIOS DE SUJETOS DE ESTUDIO	30
5.4	SUJETOS DE ESTUDIO	31
5.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	31

5.6	DIMENSIONES O ACCIONES	31
5.7	TIPO DE ANÁLISIS QUE SE REALIZARÁ.....	33
5.8	ETAPAS DE INVESTIGACIÓN	34
TABLA 2.	ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
5.9	ASPECTOS ÉTICOS Y CRITERIOS DE RIGUROSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	34
5.10	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	35
6	ANÁLISIS.....	36
6.1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	36
6.2	ANÁLISIS INTERPRETATIVO-CRÍTICO.....	47
GRÁFICO 2.	RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS.....	47
6.2.1	<i>Análisis interpretativo-crítico.....</i>	<i>48</i>
GRÁFICO 3.	IRRELEVANCIA PLANIFICACIÓN	49
6.2.2	<i>Análisis de categoría 1. Irrelevancia planificación.....</i>	<i>49</i>
GRÁFICO 4.	CODOCENCIA-INVISIBILIZADA.....	52
6.2.3	<i>Análisis de categoría 2. Codocencia - invisibilizada.....</i>	<i>52</i>
GRÁFICO 5.	RESPONSABILIZACIÓN ADAPTACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	55
6.2.4	<i>Análisis de categoría 3. Responsabilización adaptación instrumentos</i>	<i>55</i>
GRÁFICO 6.	NO PARTICIPACIÓN REVISIÓN EVALUACIONES Y NULA RETROALIMENTACIÓN	59
6.2.5	<i>Análisis de categoría 4. No participación revisión evaluación y retroalimentación</i>	<i>59</i>
GRÁFICO 7.	RESPONSABILIDAD MATERIAL DIDÁCTICO	63
6.2.6	<i>Análisis de categoría 5. Responsabilidad material didáctico.....</i>	<i>63</i>
GRÁFICO 8.	REFLEXIÓN TRABAJO COLABORATIVO BASADA EN NATURALIZACIÓN	66
6.2.7	<i>Análisis de categoría 6. Reflexión trabajo colaborativo basada en naturalización</i>	<i>66</i>
6.3	SÍNTESIS DE ANÁLISIS.....	74
7	CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES	77
8	REFERENCIAS.....	80
9	ANEXOS.....	84

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL POR TIPO DE SOSTENEDOR (2018)	11
TABLA 2.	ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	34

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.	PORCENTAJE DE ESCUELAS CON PIE SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA.....	12
GRÁFICO 2.	RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS.....	47
GRÁFICO 3.	IRRELEVANCIA PLANIFICACIÓN	49
GRÁFICO 4.	CODOCENCIA-INVISIBILIZADA	52
GRÁFICO 5.	RESPONSABILIZACIÓN ADAPTACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	55
GRÁFICO 6.	NO PARTICIPACIÓN REVISIÓN EVALUACIONES Y NULA RETROALIMENTACIÓN.....	59
GRÁFICO 7.	RESPONSABILIDAD MATERIAL DIDÁCTICO.....	63
GRÁFICO 8.	REFLEXIÓN TRABAJO COLABORATIVO BASADA EN NATURALIZACIÓN	66

LISTADO DE SIGLAS:

BCN: Biblioteca del Congreso Nacional

COVID 19: Enfermedad por Coronavirus

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

DAEM: Departamento de Administración de Educación Municipal

Depro: Departamento Provincial de Educación

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

MBE: Marco para la Buena Enseñanza

Mineduc: Ministerio de Educación.

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OMS: Organización Mundial Salud

PIE: Programa de Integración Escolar

Secreduc: Secretaría Regional Ministerial de Educación

1 RESUMEN

El objetivo de esta investigación es comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo en educadores diferenciales de establecimientos rurales y urbanos antes, durante y después del confinamiento por el SarsCov-2. Se investigó cómo han percibido el trabajo colaborativo, considerando su experiencia en el contexto educativo chileno derivado de la Pandemia SarsCov-2.

La metodología utilizada corresponde al estudio de caso conformado por cuatro docentes, dos de establecimientos rurales y dos de establecimientos urbanos. Se aplicaron entrevistas, las cuales fueron transcritas y luego se utilizó como herramienta de análisis la Teoría Fundamentada con apoyo del software Atlas-ti.

Los resultados muestran seis categorías que brindan información declarativa y temática sobre las percepciones asociadas a las experiencias de trabajo colaborativo en establecimientos urbanos y rurales, antes, durante y después del confinamiento, destacando la invisibilización de su rol y trabajo conjunto por parte de los docentes de aula regular. A su vez, existe una falta de posicionamiento de su rol, lo que las retrae en la toma de decisiones, ejerciendo una función asistencial para evitar conflictos. Finalmente, se proponen posibles lineamientos para abordar esta problemática que en última instancia afecta no solo el trabajo colaborativo, sino también el aprendizaje de los estudiantes del programa PIE.

Palabras clave: Trabajo colaborativo – Programa PIE - Posconfinamiento – Urbano - Rural.

Abstract:

The objective of this research is to understand the perceptions of collaborative work in differential educators from rural and urban establishments before, during and after confinement by SarsCov-2. It was investigated how they have perceived collaborative work, considering their experience in the Chilean educational context derived from the SarsCov-2 Pandemic.

The methodology used corresponds to the case study made up of four teachers, two from rural establishments and two from urban establishments. Interviews were applied, which were transcribed and then the Grounded Theory was used as an analysis tool with the support of the Atlas-ti software.

The results show six categories that provide declarative and thematic information on the perceptions associated with collaborative work experiences in urban and rural establishments, before, during and after confinement, highlighting the invisibility of their role and joint work by teachers of regular classroom. In turn, there is a lack of positioning of their role, which retracts them in decision-making, exercising a care function to avoid conflicts. Finally, possible guidelines are proposed to address this problem that ultimately affects not only collaborative work, but also the learning of the students of the PIE program.

Keywords: Collaborative work - PIE Program - Post-confinement - Urban - Rural.

2 INTRODUCCIÓN

Existen investigaciones sobre trabajo colaborativo que abordan principalmente las concepciones sobre las tareas referidas a codocencia en contextos urbanos (Soto y Ortega, 2020), sin embargo, existen pocos trabajos que abordan los contextos rurales y en particular que analicen las percepciones sobre el conjunto de las tareas que involucra el trabajo colaborativo.

La presente investigación tiene como objetivo comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa previa, durante y posterior al confinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas, una de zona urbana y otra de zona rural, abordando aspectos de las acciones que están asociados a este quehacer pedagógico, tales como; planificación, evaluación, retroalimentación, adecuación de los instrumentos de evaluación, creación de material didáctico y reflexiones sobre el trabajo colaborativo.

Tomando en consideración la relevancia que tiene la temática del trabajo colaborativo, según lo expresado en el decreto 170 (BCN, 2009) establecido como una competencia que deben poseer las educadoras diferenciales el trabajo en equipo y desarrollo del trabajo colaborativo tanto con profesores de educación general y educadoras de párvulos, y con los distintos profesionales de la educación, que sean parte de los equipos PIE, se vuelve relevante el conocer cómo estas, perciben su rol dentro de los equipos de aula y su participación en los distintos procesos que componen el trabajo colaborativo.

Lo anteriormente descrito, queda también de manifiesto en la ley 20.930 (BCN, 2016) que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, haciendo referencia a la importancia del incremento de las horas no lectivas, para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes, potenciando las acciones pedagógicas de planificación y evaluación, generando instancias de reflexión pedagógica en virtud al éxito de los estudiantes, que se ven directamente beneficiados por este tipo de prácticas.

En la investigación que se presenta a continuación, se utilizó una metodología bajo el paradigma interpretativo, dentro de la investigación cualitativa. Tomando una muestra de docentes educadoras diferenciales obtenida por conveniencia, considerando 4 educadoras, 2 de establecimientos urbanos y 2 de establecimientos rurales. Se empleó una entrevista semi-estructurada. Posteriormente, las muestras emanadas se analizan con el uso del software Atlas ti, generando un análisis temático con categorías emergentes no apriorísticas, el que a su vez se compone de tres fases, correspondientes a: análisis descriptivo, análisis interpretativo y síntesis reflexivo.

Posterior al análisis realizado, es viable concluir que las dificultades que se pueden observar sobre la implementación del trabajo colaborativo, tiene como respuesta la percepción de invisibilización que manifiestan las educadoras diferenciales por parte de los docentes de educación regular, a su vez, se evidencia una falta de posicionamiento de su rol en el contexto del trabajo colaborativo.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

3.1 Contextualización

Al realizar una revisión historia de la educación especial en Chile, encontramos que esta se encuentra en vigencia desde los años 60 cuando se difunde la cobertura para atender a estudiantes con discapacidad, con una mirada desde un modelo médico y asistencial basado en la rehabilitación, donde el hincapié se centraba en la planificación terapéutica de los educandos. Se crearon micro-centros de diagnóstico, grupos diferenciales y los primeros planes y programas para educación especial, aparte del perfeccionamiento docente para quienes trabajaban con estos estudiantes. En 1978 se realiza el informe Warnock, estableciendo que los objetivos de la educación deben ser iguales para todos las niñas y niños, implantando por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (Mineduc, 2004). Durante los años 80 se incorporan a la educación regular estudiantes con discapacidad sensorial y se dictan normas como la evaluación diferenciada para asegurar su permanencia en el sistema.

Continuando con la búsqueda de la integración de todas y todos los estudiantes al sistema escolar, Chile, al igual que diversos organismos, organizaciones y otros gobiernos participa en la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, que se realizó en 1994, establece y reafirma el derecho a la educación que poseen todos los seres humanos (UNESCO, 1994), independiente de las diferencias que presente cada uno de ellos. En dicha convención expresa un esfuerzo por mejorar el acceso a la enseñanza de las personas que en esos años estaban al margen del acceso expedito a la educación. En esta convención se enfatiza que las escuelas deberán dar respuesta a los requerimientos educativos que los estudiantes en su diversidad presenten.

A partir desde el año 2009 en Chile la educación especial y la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales, se rige por el decreto 170/2009 el cual regula la entrega de recursos, fijando criterios de ingreso y permanencia en los Programas de Integración Escolar (P.I.E) debido a que las NEE requieren ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir el proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

En el año 2015 continuando con esta mirada inclusiva, se promulga el decreto 83 donde se hace referencia a la necesidad de entregar respuestas diversificadas a los estudiantes en los distintos momentos que forman parte del proceso de aprendizaje. También encontramos en la normativa vigente el decreto 67/2018 que apunta a la diversificación en los procesos evaluativos que sean llevados a cabo en las escuelas.

Al revisar las políticas públicas de educación en Chile se encuentra que todas encaminan sus esfuerzos hacia una pedagogía inclusiva, que hace a los equipos directivos, docentes y profesionales de la educación pongan a disposición, sus habilidades, saberes y competencias, en pro a una educación para permitir el acceso y la participación de todos sus estudiantes sin importar las necesidades o particularidades. Esto queda en manifiesto en la ley de inclusión escolar N° 20.845 donde se establece que:

"Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo" (BCN, 2019, p.3).

Al realizar una revisión de documentación o estadísticas que permitan evidenciar cómo el estado está dando respuesta a lo establecido en las diversas políticas públicas de educación, se encuentra un informe estadístico el año 2018, que tiene como finalidad un reporte de la estadística de la cobertura de la educación especial en Chile.

Tabla 1. Número de establecimientos subvencionados en el ámbito de la educación especial por tipo de sostenedor (2018)

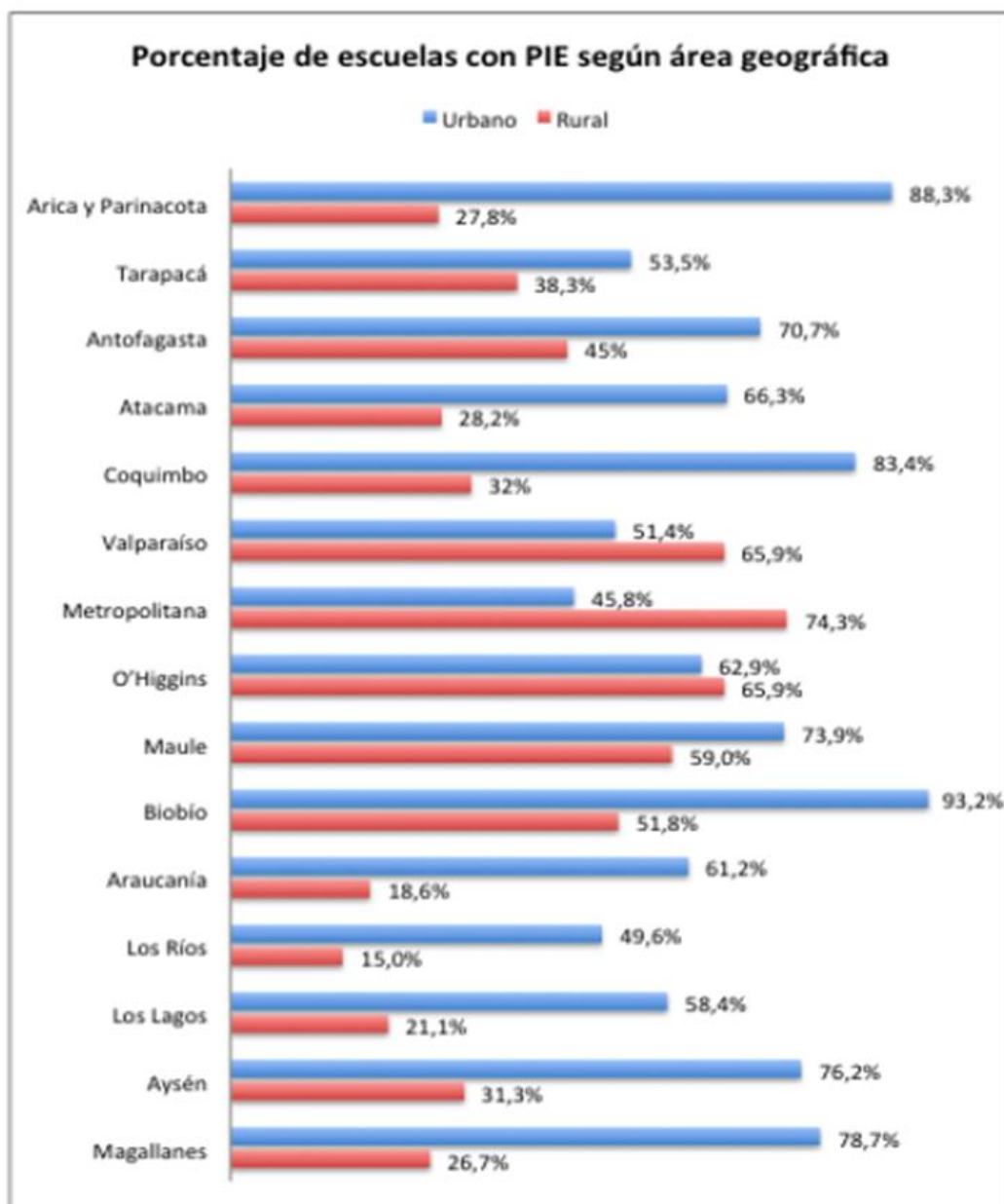
	Municipal	Particular Subvencionado	Servicio Local	Particular Pagado	Total
Escuelas especiales	177	1.848	0	2	2.027
Establecimientos con PIE	3.748	1.823	91	0	5.662
Escuelas y Aulas Hospitalarios	7	39	0	0	46
Total	3.932	3.710	91	2	7.735

Tomada de Mineduc, en BCN, 2018

A partir de los datos entregados por la tabla n° 1 se puede estimar que hasta el año 2018, el 91,12% de las escuelas especiales la administración recae en el sector particular subvencionado; que un 66,2% de los establecimientos con PIE es administrado por el sector municipal, y que, en el caso de las escuelas y aulas hospitalarias, un 84,78% por el sector particular subvencionado (Ministerio de Educación en BCN, 2018).

Por otra parte, el Mineduc en el año 2013, realizó un estudio sobre la implementación de los Programas de Integración Escolar (P.I.E), dentro de los aspectos de análisis de dicho estudio fue el nivel de implementación e incorporación a los PIE las escuelas según zona geográfica, estableciendo la comparación entre escuelas de contexto urbano y rural.

Gráfico 1. Porcentaje de escuelas con PIE según área geográfica.



Tomado en Mineduc, División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013

En el gráfico anterior, se puede evidenciar que la incorporación de los establecimientos al Programa de Integración Escolar, se puede apreciar en todo Chile, en las zonas más extremas la cobertura aún es baja en comparación con la zona central del país (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013).

Analizando la información obtenida, en conjunto con las nuevas políticas públicas que apuntan a una educación inclusiva, se presume un incremento en el nivel de incorporación de establecimientos, tanto urbanos como rurales, al Programa de Integración Escolar a lo largo del país.

Considerando que durante los tres últimos años se ha vivido a nivel mundial la Pandemia de COVID-19, donde todas las funcionalidades, de diversos contextos se han visto afectados, las escuelas no han quedado fuera de estas modificaciones en sus prácticas para continuar con un funcionamiento. La educación presencial se transformó y pasó a la realidad de una educación virtual; por dicha razón se debe dar un cambio de metodología (Hurtado, 2020).

Dentro de esos cambios, no solo se encuentran las priorizaciones curriculares propuestas por el Ministerio de Educación, sino también el funcionamiento de los PIE dentro de las escuelas, compuesto por diversos profesionales como educadoras diferenciales, fonoaudiólogas, terapeutas ocupacionales, psicólogos, etc., en conjunto con los docentes de aula regular y la conformación de equipos de aula las escuelas aseguran el acceso y permanencia de los estudiantes con Necesidades Educativas especiales a través de la implementación del trabajo colaborativo.

Teniendo en cuenta, el contexto actual por el que atraviesa la educación chilena y los establecimientos educativos, esta investigación propone indagar sobre las percepciones del trabajo colaborativo, considerando todas las tareas que emanan de esta; Planificación, Evaluación, Retroalimentación, Adecuaciones de los Instrumentos de evaluación, Creación de material didáctica y Reflexiones sobre el trabajo colaborativo de las docentes de educación diferencial en la etapa de pre confinamiento, durante el confinamiento y posconfinamiento desarrollado en dos escuelas, una urbana y otra rural.

3.2 Preguntas de investigación y Preguntas auxiliares

¿Cómo perciben el trabajo colaborativo las docentes de educación diferencial en la etapa de preconfinamiento, durante el confinamiento y posconfinamiento desarrollado en dos escuelas, una urbana y otra rural?

3.3 Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo General

Comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa previa, durante y posterior al confinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas, una de zona urbana y otra de zona rural.

Objetivos Específicos

Conocer las percepciones que poseen los docentes de educación diferencial de una escuela urbana y otra rural sobre el trabajo colaborativo en la etapa previa, durante y posterior al confinamiento

Analizar críticamente las percepciones que poseen los docentes de educación diferencial de una escuela urbana y otra rural sobre el trabajo colaborativo en la etapa previa, durante y posterior al confinamiento

3.4 Justificación

La pandemia producida por el virus SarsCov-2 y desarrollada entre los años 2020 y 2022 ha generado dificultades importantes para las educadoras que realizan trabajo colaborativo ha sido un periodo complejo para las y los docentes que se desempeñan en labores educativas, considerando las posibles diferencias que se generan entre establecimientos urbanos y rurales. En particular el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educadoras diferenciales se ha visto complicado, independiente de la posible evolución en el abordaje del mismo entre las etapas antes del confinamiento, durante este y después del encierro en función de la vuelta a la presencialidad. Diversas dificultades de la instalación de este proceso antes del confinamiento se vieron modificadas producto de este, luego con el proceso de retorno a la presencialidad se han presentado nuevos desafíos asociados a las situaciones de ausentismo laboral producto de un alto volumen de licencias médicas, estrés docente y agobio laboral que han ocurrido durante el año 2022.

En este contexto cambiante y complejo es relevante dar cuenta de las percepciones de las educadoras diferenciales que deben desarrollar el trabajo colaborativo no siempre en condiciones adecuadas, más aún si se consideran las diferencias que pudieran encontrarse entre contextos escolares ubicados en zonas urbanas y en zonas rurales.

Se hace relevante investigar desde un estudio de caso cómo perciben el trabajo colaborativo las educadoras diferenciales de establecimientos urbanos y rurales, considerando los períodos previos al confinamiento, durante el confinamiento y posterior a este. Puesto que las dificultades que se están haciendo presente hoy requieren información clara y precisa para el trabajo docente ligado al trabajo colaborativo.

En consecuencia, con esta investigación se buscó recoger de primera fuente las percepciones de los docentes de educación diferencial como actores educativos relevantes que realizan el trabajo colaborativo en 3 momentos claves, antes, durante y después del confinamiento.

4 MARCO REFERENCIAL

4.1 Políticas educativas inclusivas vigentes

En las últimas décadas en Chile, se ha establecido un debate en torno a las políticas educativas y al reconocimiento de las diversidades dentro de los espacios escolares, pues los sesgos, como, estereotipos y las jerarquías sociales construidas a lo largo de la historia (raciales, género, clases sociales) inciden en las brechas y expectativas de aprendizajes, asimismo, discriminando a estudiantes, docentes o familias, interfiriendo en la creación de entornos educativos inclusivos. Sin embargo, a partir de diversos tratados internacionales que luchan contra la discriminación en el plano de la enseñanza, como por ejemplo en 1960 *La convención contra las discriminaciones*, *La Convención de los Derechos del Niño* en 1989, entre otros. Gracias a los distintos tratados establecidos se ha avanzado en políticas de inclusión de las diversidades en el aula. Chile, por su parte, en el año 2009 establece la ley general de educación, no obstante, no es considerada del todo inclusiva como pretende en uno de su artículo que señala que es deber del estado garantizarles a los estudiantes una educación de calidad que sea inclusiva, y con ello, no señala a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

4.1.1 Decreto 170

En el año 2009 surge el decreto 170 que reemplaza al decreto 01 que en 1998 abrió un espacio en las aulas regulares para integrantes niños, niñas y adolescentes con alguna necesidad educativa especial. Ahora bien, este nuevo decreto progresa en cierto grado a la inclusión, porque incorpora distintos diagnósticos de los cuales los establecimientos recibirán una subvención especial, así como también privilegia que todos los estudiantes reciban la enseñanza dentro del aula regular con el acompañamiento del educador diferencial.

4.1.2 Ley de inclusión

En el sentido de que las escuelas para que sean consideradas inclusivas, requieren una modificación constante y sistémica de las políticas, prácticas y cultura educativa con el fin de generar un mejoramiento educativo. Para contribuir en aquello surge la ley de inclusión n°20.845 (2015) que plantea la eliminación de todo tipo de discriminación arbitraria, vale decir, suprimir todos aquellos mecanismos, prácticas, comportamientos, entre otros que atenten contra la dignidad de cada persona o bien que sea excluido en relación al aprendizaje y participación. Por otra parte, establece que los establecimientos educacionales deben ser un lugar de encuentro entre todo tipo de estudiantes, que sugiere a las comunidades conocer, reconocer, generar instancias de diálogo, promover la expresión de cada uno de los integrantes a partir del respeto y aceptación de la diversidad en todos sus sentidos (División de Educación General, 2017)

4.1.3 Decreto 83

El decreto 83/2015, tiene como pilar fundamental instaurar en el sistema educativo chileno, una educación diversificada, a través de la metodología del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que busca la flexibilización del currículum nacional. Esta diversificación

de la enseñanza, tiene por finalidad que las escuelas, cuenten o no con proyecto de integración escolar, puedan responder a la diversidad y necesidades educativas presentes en las aulas, esto queda de manifiesto en el art. 2 de dicha ley (BCN, 2015). Para Núñez (2019) es “un elemento innovador que plantea esta nueva normativa es el hecho de que las indicaciones de diversificación curricular y las estrategias planteadas son obligatorias para todas las escuelas en Chile” (p.3)

La flexibilización curricular, supone un acceso y participación de los estudiantes de manera óptima al proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo, por parte de las escuelas, mayores y mejores oportunidades a los estudiantes. Para flexibilizar la respuesta educativa, se plantea en este decreto la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje, en palabras de Núñez (2019) “el Diseño Universal de Aprendizaje se constituye como una nueva metodología que busca la flexibilización del currículum, dado que hay estudiantes que no logran los aprendizajes previstos por la planificación curricular tradicional” (p.10)

A partir de los fundamentos establecidos en el decreto 83/2015, se pretende un cambio de enfoque, realizando la diversificación del currículum como propuesta pedagógica, favoreciendo las diversas instancias y proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en los estudiantes que deben sobrepasar barreras en el acceso y participación.

Las implicancias que tiene la implementación del decreto 83/2015 para las escuelas, se relacionan a los cambios que los establecimientos deben realizar en sus políticas internas y prácticas pedagógicas, asegurando que todas y todos los estudiantes contaran con las oportunidades de progreso en los objetivos de aprendizaje, fijados en el currículum nacional. Realizando cambios significativos, especialmente en las acciones de planificación y evaluación.

4.1.4 Decreto 67

El decreto 67/2018 tiene como propósito el promover el progreso y logro de los aprendizajes de los estudiantes, haciendo hincapié en la evaluación, como proceso pedagógico que debe ser desarrollado por los establecimientos.

Con el objetivo de guiar este proceso pedagógico se pueden extraer una serie de principios que sustentan este decreto y encamina la labor de los equipos directivos y docentes, estableciendo; que la evaluación debe ser qué y cómo los estudiantes están aprendiendo lo definido en el Currículum Nacional; debe existir claridad del proceso de evaluación, tanto para los docentes y los estudiantes; la retroalimentación es parte fundamental del proceso evaluativo; los procesos y situaciones de evaluación deben propender que los estudiantes se motiven a seguir aprendiendo; los procesos de evaluación deben estar orientados a situaciones que muestren la relevancia o utilidad para los estudiantes; no toda evaluación debe conducir a una calificación; se calificará solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender; se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes; se debe procurar que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación; las planificaciones, y las

oportunidades de aprendizaje que estas contemplan, deben considerar espacios para evaluar formativamente; analizar y ajustar continuamente las planificaciones y evaluación de requerirlo; las evaluaciones que realizan los docentes deben ser de la más alta calidad posible (Unidad curriculum y evaluación, Mineduc, 2018).

Desde el decreto se puede extraer que, aun cuando se da relevancia a la evaluación formativa del proceso de aprendizaje, esto no excluye la evaluación de carácter sumativa, sino por el contrario busca instalar en los colegios el desafío de incorporar prácticas de evaluación formativa e enriquecer los procesos de evaluación sumativa.

4.1.5 Marco para la buena enseñanza

El Marco para la buena enseñanza (MBE) como documento que emana desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) surge con el objetivo de ser una guía para orientar el desarrollo y continuo aprendizaje de la profesión docente (CPEIP, 2021) y se encuentra estructurado en cuatro dominios, según lo define la Ley N°20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales (CPEIP, 2021).

A continuación, se hace referencia a cada uno de los dominios que componen el MBE:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

En este dominio se concentran todos los aspectos relacionados con las habilidades y tareas que deben realizar los docentes en función a la preparación de la enseñanza con el objetivo de ofrecer a los estudiantes mejores y variadas experiencias de aprendizaje. Se consideran los conocimientos, habilidades y actitudes específicas de la disciplina que se imparte, tomando en cuenta los intereses y el cómo aprenden los estudiantes. Por otra parte, se hace hincapié en los procesos evaluativos planificados por el docente y los correspondientes procesos de retroalimentación que se ejecutarán con los estudiantes, todo esto para favorecer sus propias planificaciones (CPEIP, 2021).

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio otorga valor al ambiente generado por los docentes en el aula, reconoce que es un elemento que determina el proceso educativo, ya que sitúa a los estudiantes desde cómo se acercan a los aprendizajes. Aquí se enmarca el desafío que supone para los docentes, el generar ambientes inclusivos, logrando que todas y todos se sientan cómodos, seguros y respetados. Por otra parte, los docentes deben organizar los recursos, como también los espacios, propiciando actividades tanto individuales como grupales, estableciendo normas claras, acordadas entre todos para lograr un trabajo que se realice con tranquilidad y concentración por parte de los estudiantes. Promoviendo la buena convivencia, desarrollando valores democráticos, formando estudiantes responsables con su entorno y comunidad (CPEIP, 2021).

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

En este dominio, se hace referencia a la interacción del docente con los estudiantes. Cómo el docente logra involucrar a los estudiantes en las experiencias de aprendizaje que ya están

planificadas y cómo logra generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, aproximándose a lograr los objetivos de aprendizajes, apoyándolos y ofreciendo una variada gama de posibilidades para que el estudiante pueda expresar lo aprendido. Recopilando información de las barreras y facilitadores que interfieren en el proceso de aprendizaje, enriqueciendo la retroalimentación del proceso como también sus prácticas pedagógicas (CPEIP, 2021).

Dominio D: Responsabilidades Profesionales

Todos los apartados que estructuran este dominio están sincronizados con las responsabilidades profesionales docentes, que tiene como finalidad y compromiso el que todos los estudiantes aprendan. Esto significa que el docente debe ser capaz de reconocer como su propio actuar repercute e impacta sobre sus estudiantes y la comunidad escolar. Comprometiendo a los docentes al desarrollo continuo, promoviendo la reflexión continua del quehacer pedagógico y cómo éste impacta en los estudiantes (CPEIP, 2021).

4.2 Educación Inclusiva

Aunque no existe una definición única de Inclusión educativa, según señala Echeita, está relacionada con tres aspectos fundamentales; 1.- la inclusión como proceso, 2.- busca la presencia, la participación, el éxito de todos los estudiantes, 3.- precisa la identificación y la eliminación de barreras (Echeita y Ainscow, 2011). Para alcanzar la Inclusión escolar, la incorporación de prácticas inclusivas debe estar orientadas y enfocadas desde un cambio de la escuela y no centradas en los estudiantes como sujetos con Necesidades Educativas Especiales. La cultura que cada una de las escuelas posee es fundamental para realizar estos cambios en las concepciones y actitudes para enfrentar la inclusión que inciden en el logro y participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por otra parte Booth y Ainscow (2015) desde el ámbito escolar mencionan que la cultura se refiere “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p.18) entenderemos entonces que hablamos de cultura inclusiva escolar, al conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que le proporcionan la cohesión necesaria a la escuela para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes (Plancarte, 2017).

De acuerdo a lo planteado por Ainscow y Booth (2000 en División de Educación General, Unidad Educación Especial, 2017) la inclusión educativa es un proceso sistemático y continuo de mejora del área educativa para eliminar o disminuir progresivamente todo tipo de barreras que interfieran en la presencia, la participación y el aprendizaje de los estudiantes, poniendo mayor énfasis en aquellos que son más vulnerables. Según la perspectiva anterior, la escuela es inclusiva cuando el centro son los estudiantes, o bien pueden proporcionar una acogida sin importar sus características personales o del contexto en el cual se desenvuelve. De igual modo, será considerada de esta manera cuando logren la valoración de todos sin percibir las diferencias como un problema, si no

que en función de aquello se movilicen recursos humanos y materiales, capacidades en general de la comunidad escolar, y experiencias, para dar respuesta a las necesidades manifestadas, que puedan desarrollarse y apoyar en el proceso académico (División de Educación General, Unidad Educación Especial, 2017). Requiere la transformación continua de políticas, prácticas y cultura en las escuelas, para el alcance de cambios en estrategias de organización, metodología, planificación de la enseñanza y apoyo para los estudiantes.

4.3 Trabajo colaborativo

Dentro de la relevancia que tiene comprender el concepto de trabajo colaborativo es primordial dilucidar a qué se refiere específicamente este término, y por medio de esta investigación poder analizarlo desde una panorámica comparativa en tres periodos distintos que rodean el contexto de confinamiento por Covid-19.

Dicho término genera la posibilidad de comprender someramente a qué se refiere, entendido que es un trabajo que se genera entre dos o más personas, ahora bien, llevado al contexto educativo, ésta labor sugiere que los profesionales comprometidos mediante este quehacer, requieren de una serie de habilidades duras y blandas, es decir, todo lo que se asocia al saber teórico propio de cada profesión y las destrezas propias de cada individuo que le permiten relacionarse con su entorno. Tal como lo expresa Aparicio y Sepúlveda (2019) al respecto de que los involucrados en el desarrollo del trabajo colaborativo se encuentran en condiciones equitativas, no existen jerarquías expertas como modelo a seguir, puesto que, cada uno posee destrezas y conocimientos que se hacen necesarias para el logro de objetivos en común.

Ahora bien, para efectos de esta investigación se está abordando desde la perspectiva de trabajo colaborativo que se ejecuta dentro de todo tipo de establecimientos, sobre todo aquellos normados por la política pública vigente que posean Programas de Integración Escolar (PIE). Para este mismo concepto el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), determina que corresponde a el trabajo que es realizado entre profesionales de diferente área de especialización y que desarrollan distintas labores que promueven el enlace de sus conocimientos para alcanzar el logro de objetivo en común (Mineduc, 2011). Bajo la mirada inclusiva se puntualiza que esta acción en conjunta debe ser desarrollada por el equipo de aula, entendido como el grupo de profesionales, como: profesor de aula, y de educación diferencial, especialistas pertenecientes a los PIE. Para ello son destinadas al menos 3 horas para los profesores con el fin de que puedan tomar decisiones en base a las acciones como: definir el rol de cada uno de los integrantes de este equipo, planificación con estrategias diversificadas, elaboración de adecuaciones curriculares, definición y creación de material didáctico, definir metodologías, estrategias de co-enseñanza, evaluación, procesos de retroalimentación, etc., en resumen todas aquellas labores que permitan dar respuesta educativa a todos los estudiantes, en particular a los que presentan una Necesidad Educativa Especial. (División de Educación General, Unidad Educación Especial, 2013). Si los coeducadores son capaces de implicarse en esta tarea de manera adecuada se podría contribuir al logro de una escuela eficaz en palabras de Ainscow y Sandill (2010, en Aparicio y Sandino, 2019).

4.3.1 Planificación

La planificación es el punto de inicio del proceso de enseñanza y del trabajo en equipo (Rodríguez, 2014) puesto que es a través de esta tarea el equipo de profesores debe pensar en todas aquellas acciones que estarán involucradas en el proceso educativo. Dicho con palabras de Murawski y Dieker (2004 en Rodríguez, 2014) se debe iniciar con la discusión de contenidos y objetivos que serán enseñados, a su vez, los enfoques de coenseñanza y las adecuaciones curriculares que serán necesarias para garantizar el aprendizaje a todos los estudiantes. Ahora bien, dentro del contexto inclusivo en el cual se desarrolla la presente investigación, esta acción se debe desarrollar dentro del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educación diferencial. En este sentido, involucra a ambos docentes a planificar la enseñanza de modo que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje y que además permita el desarrollo de distintas habilidades para consolidar los aprendizajes, como, por ejemplo, la curiosidad, interés, la comprensión del mundo, formular interrogantes, resolver problemáticas e incluso efectuar trabajos con sus pares. De igual modo, dicha acción implica plantear objetivos que sean acordes a los planes y programas de cada nivel educativo, abarcando la estructura de clase, es decir, que incluya todos los momentos de ésta, con el propósito de promover la comprensión de los contenidos. Según lo que define el Marco para la Buena Enseñanza (2021) la preparación de la enseñanza abarca la planificación de la evaluación, ya sea de monitoreo, acompañamiento, o de carácter formativa y/o sumativa, con el fin de que posteriormente el docente pueda retroalimentar de manera eficiente a sus estudiantes (CPEIP, 2021).

Es importante resaltar el rol del educador diferencial en esta labor, dado que, en este sentido se requiere considerar la inclusión y diversificar la enseñanza como lo señala el decreto 83, que por medio de lo establecido por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST en 2011, plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una metodología que permitirá implementar estrategias de flexibilización y diversificación para aquellos estudiantes que no concretan los aprendizajes establecidos en la planificación tradicional (Núñez, 2019). En este sentido la planificación considerará “diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.20), o bien que, se proporcionen “variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas -por medio- de estrategias para favorecer la expresión y comunicación” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.21) y a su vez sea capaz que los estudiantes “participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.22). Es posible establecer que el DUA, reduce aquellas barreras que interfieren en el acceso, participación y aprendizaje, por medio del uso de apoyos, “adaptaciones y desafíos apropiados, lo que mantiene altas expectativas de logros para todos los estudiantes, incluso en aquellos con discapacidades o que se encuentran limitados, por distintos motivos, en su proceso de aprender” (CAST, 2011 en Núñez, 2019)

4.3.2 Codocencia

Como ya bien se ha señalado la codocencia o coenseñanza corresponde a una de las tareas a desarrollar por el equipo de aula, ahora bien, en particular la debe ejercer el profesor de aula regular conjuntamente con la profesora diferencial con el propósito de poder incorporar metodologías en la cual ambos docentes aportan desde su propia área y así puedan generar estrategias diversificadas para dar respuesta a la diversidad de estudiantes en relación a sus necesidades educativas, propios ritmos de aprendizaje, funcionamiento cognitivo, entre otros elementos característicos de cada uno de los educandos dentro del aula. Avanzando en el tema, la codocencia es entendida como la estrategia pedagógica promovida entre docentes, específicamente lo que convoca esta investigación, profesores de aula regular y de educación diferencial que puedan interactuar compartiendo responsabilidades de definir las acciones pertinentes para la preparación del proceso de enseñanza de los estudiantes que incluye la planificación, desarrollo de la clase y evaluación de contenidos (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013).

Cabe resaltar que existen distintos enfoques de codocencia que posibilitan la organización y rol que adoptará cada uno de los docentes a lo largo de la clase, para poder llevarla a cabo de una manera eficiente en favor de la enseñanza, requiere de una coordinación para lograr sus objetivos consensuados, una alternancia de roles-diferentes, iguales o complementarios y funciones entre el equipo, el compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez 2014 en Ustrell, 2015). Resulta fundamental que cada uno de los profesores involucrados respete la *expertise* que poseen, además que puedan demostrar empatía para comprender los fundamentos y decisiones del otro coeducador, propiciar que la distribución de los roles respecto de las tareas y funciones que desempeñarán sea equilibrada (Gutiérrez, 2020). Dicho esto, para poder elegir uno de los enfoques de coenseñanza se tendrá en cuenta las destrezas y habilidades de los educadores, asimismo, las características particulares del grupo curso, como por ejemplo, la diversidad de ritmos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje y por último, el contexto donde se desarrolla la situación de aprendizaje (Cook, 2004; Villa, et al. 2004 en División de Educación General, Unidad Educación Especial, 2013) entre otros elementos que los profesores consideren relevantes que favorezcan el diseño de una respuesta educativa acerca del currículum establecido por el plan de estudios, con la finalidad de que los estudiantes puedan tener acceso, participación, progreso y sentirse valorados en relación a los aspectos curriculares (Gutiérrez, 2020).

Existen factores que influyen en la puesta en marcha de la codocencia, por ejemplo, una de los principales es el tiempo que resulta acotado para poder dar cumplimiento a todas las exigencias individuales y mayormente si tiene que ser organizado con un otro, con ello las dificultades para coordinarse entre sí, y la escasa comprensión por parte de los equipos directivos cuando se trata de llevar a cabo un trabajo colaborativo adecuado (Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Rodríguez, 2012; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010, en Rodríguez 2014.)

4.3.3 Retroalimentación

La evaluación dentro del proceso de aprendizaje es relevante ya que permite al docente y estudiantes hacer un seguimiento y monitoreo sobre este, evidenciando los logros o dificultades que van presentando. En este contexto la retroalimentación es fundamental ya que les permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, obteniendo información crucial que le permita progresar continuamente (División de Educación General Unidad de Currículum y Evaluación, 2018) en cada instancia evaluativa, considerada en el proceso y para determinar avances. A su vez, que el profesor pueda profundizar acerca de sus prácticas pedagógicas y si éstas influyen positiva o negativamente, para que en función de aquello surjan ajustes que puedan implementar a futuro. El decreto 67/2018 orienta y promueve prácticas pedagógicas que promuevan la evaluación de carácter formativo, lo que vuelve relevante la incorporación de los procesos de retroalimentación que incide en el proceso formativo de los estudiantes. En este mismo sentido, esta acción está estrechamente vinculada con la evaluación formativa y su objetivo está centrado en diagnosticar y monitorear. En esta última el Ministerio de Educación (2018) indica que la función del monitoreo es relevante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y puede efectuarse de distintas formas, entre ellas está la de “definir instancias de retroalimentación sistemáticas” (p.14) al grupo cursos o que entre ellos mismos puedan indicar aquellos aspectos están desarrollados o si hay algún elemento por mejorar. Todo lo anterior, se debe propiciar que sea desde un aspecto positivo con el fin de fomentar la autoestima y el desarrollo emocional de los estudiantes (MINEDUC, 2011) como parte esencial del ser humano.

En el mismo sentido, con el objetivo de fomentar la enseñanza centrada en el desarrollo y profundización, la retroalimentación es entendida como una forma de enseñar entendiendo que le permitirá al estudiante avanzar en el currículum y al profesor a reflexionar y modificar constantemente sus prácticas pedagógicas de una manera sistemática y consciente.

Como instrumento orientador el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021), establece en el dominio C de “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes” (p. 53), puntualmente en el estándar 9 que indica sobre la evaluación y retroalimentación para el aprendizaje, (CPEIP, 2021), determina que los docentes deben utilizar la evaluación y retroalimentación como una herramienta pedagógica que enriquezca el proceso de aprendizaje y autoevaluación de los estudiantes. Orientando a los docentes a entregar a los estudiantes retroalimentación oportuna y descriptiva, generando opciones para continuar aprendiendo (CPEIP, 2021).

4.3.4 Material didáctico

Indudablemente en el proceso de enseñanza aprendizaje se utilizan elementos o recursos que permiten apoyar y facilitar la enseñanza de contenidos por parte del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, dichos elementos se constituyen como material didáctico o educativo. Si bien existen distintas definiciones acerca del concepto de material didáctico, desde el punto de vista de Manrique y Gallego (2013) son herramientas que son utilizadas por los profesores de aula regular, propiciando el desarrollo de un aprendizaje significativo,

que cuando son utilizados en conjunto “con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los estudiantes, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos” (Manrique y Gallego, 2013, p.104). En consecuencia, se espera que la generación de materiales didácticos utilizados en clases, sean un aporte para contribuir con el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Para que sean significativos deben ser diferentes entre sí para lograr mantener la motivación e implicación de los estudiantes y a su vez estimulen los sentidos y ejerciten el conocimiento y así facilitar la adquisición de conocimientos, por sobre todo aquellos más complejos (Manrique y Gallego 2013).

En otras palabras se puede describir que es un cúmulo de elementos curriculares (Cabreró, 2001 en Bautista, et al., 2014) que facilitan e intervienen el proceso de enseñanza - aprendizaje, pudiendo ser de carácter físico o virtual que se focalizan en despertar el interés y las funciones cognitivas de los estudiantes, como el interés, la motivación, la atención, concentración y memoria (Bautista et al., 2014).

Según lo planteado por Bautista et al., (2014) existen tres tipos de beneficios para el proceso de enseñanza aprendizaje. Primeramente, incide en la motivación, debido a que es esperable que se presenten los temas de manera llamativa y comprensible, a su vez propicia que el estudiantado progrese con éxito en el ámbito académico. En segundo lugar, indican que facilita la adquisición de conocimiento nuevos, dado que representa la información y posibilita vivencias respecto de las actividades presentadas, incita a exteriorizar lo aprendido y por último apoya los procesos cognitivos en general. En tercer lugar, señalan que se convierte en un recurso para dar apoyo a la evaluación y el reforzamiento del mismo aprendizaje.

El decreto 170 (BCN, 2009) establece dentro de las acciones o tareas que debe realizar el equipo de aula es generar material educativo, ya sea que sea complemento de la clase o bien para reforzar los contenidos de la clase. En términos formales, con el propósito de dar atención a las necesidades educativas especiales se hace indispensable que los establecimientos estén provistos de medios y recursos materiales que faciliten el acceso, la participación y progreso en el aprendizaje de los estudiantes. En esta misma relación, enfatiza que en el trabajo colaborativo desarrollado entre profesor de asignatura y de educación diferencial deben planificar en conjunto el diseño complementando, respectivamente, el conocimiento del contenido relativo a la disciplina y didáctica de su propia asignatura en relación con la pericia del profesor especialista en lo relativo a la diversidad de materiales, ritmos y capacidades de aprendizaje, para procurar la participación del alumnado en las distintas actividades que sean presentadas durante una clase (División de Educación General, Unidad Educación Especial, 2013).

4.3.5 Revisión de evaluación

Como en todo proceso educativo, posterior a la planificación, la implementación de metodologías dentro de una clase, una forma de supervisar cuánto y cómo han aprendido los estudiantes, surge la evaluación. De acuerdo a lo que establece el decreto 67/ 2018

(BCN, 2018) dicha acción es el equivalente a un “conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (División de Educación General, Unidad Currículum y Evaluación, 2018, p.3). A partir de ello, se reconocen distintos tipos de evaluación formativa o sumativa, respectivamente adoptarán ese carácter al monitoreo y acompañamiento que realiza el profesor en función de los estudiantes, de este modo la evidencia apreciada permitirá interpretar y utilizar la información recopilada para una posterior toma de decisiones acerca de los pasos venideros en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por otra parte, se hará uso la evaluación de carácter sumativa cuando el propósito sea calificar el aprendizaje de los estudiantes con el fin de certificar qué aprendieron y en qué medida lo dominan. (División de Educación General, Unidad Currículum y Evaluación, 2018). Este elemento como parte fundamental del proceso académico de los estudiantes, de acuerdo a lo que señala el decreto 67 (BCN, 2018) es que los establecimientos deben implementar la diversificación de la enseñanza tanto para el desarrollo de actividades de clase como en evaluaciones en general, y de igual modo, en caso de que los estudiantes lo requieran deben poner en marcha los ajustes necesarios para realizar adecuaciones curriculares de acceso o a los objetivos de aprendizaje, pertinentes a las características del curso y en especial de estudiantes que presenten algún tipo de necesidad educativa especial. Ahora bien, dado que todas las acciones de trabajo colaborativo están interrelacionadas, es lógico que también todos los lineamientos propuestos por medio de leyes o decretos del área inclusiva que han sido establecidos por el Ministerio de Educación. A partir de las orientaciones entregadas por el Mineduc, de cómo implementar la nueva normativa de los procesos de evaluación en respuesta a la diversidad, es primordial que los equipos de aula perciban de manera colaborativa que la evaluación es la instancia de recoger información, evidenciar el proceso y progreso de aprendizaje, de igual forma, chequear el logro de los objetivos y si es necesario realizar adecuaciones a las actividades u objetivos de clase, facilitando la toma de decisiones oportunas para la mejora y que no involucra exclusivamente una calificación (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013; División de Educación General Unidad de Currículum Y Evaluación, 2018).

La actual normativa vigente respecto al proceso de evaluación promueve la diversificación del proceso evaluativo en favor de responder de manera satisfactoria a la diversidad presente en las salas de clases. Es fundamental que estos procesos cuenten con lineamientos y protocolos claros de cómo serán aplicados y llevados a cabo por los docentes apuntando al cumplimiento de los tiempos asignados para estas labores como planificación y evaluado desde una perspectiva colaborativa, monitoreando el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes (Rodríguez, 2014).

4.3.6 Adaptación evaluación

La adaptación de instrumentos corresponde al equivalente de la adecuación curricular, que son entendidos como los ajustes y flexibilidades que se pueden efectuar al currículum para dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas que presenten los estudiantes en general, con el objetivo de promover la participación en las propuestas educativas y así

asegurar el aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015) de acuerdo a las destrezas propias de cada uno de los educandos.

En la actualidad es descrita como una tarea en donde de los equipos de aula son los responsables de elaborar adecuaciones curriculares (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013), esto considera primordialmente a profesores de asignatura, educadores diferenciales, profesionales de apoyo dentro del establecimiento, incluso considerando a la familia de los estudiantes (según lo que declara el decreto 170) (BCN, 2009) como también las orientaciones aportadas por el Mineduc (2015), con el único fin que este tipo de ajustes “sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.26). Es importante destacar que el rol del docente de asignatura es imprescindible, para el desarrollo de esta labor, puesto que, posee el conocimiento especializado relativo al currículum, y a su vez el profesor de educación diferencial domina estrategias para la implementación del currículum, es por ello que resulta significativo que ambos puedan entregar un aporte desde sus áreas en relación a la evaluación diagnóstica previa de los estudiantes que presenten o no algún tipo de necesidad educativa especial (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015).

La esencia de la adecuación curricular es la flexibilización de la respuesta educativa, que facilita el acceso, la permanencia y el avance de los estudiantes (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015) indistintamente si presentan un diagnóstico a la base, en este caso, el foco es poder dar respuesta a la diversidad en todas sus aristas. En síntesis, consiste en la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, que requieren ajustes significativos para lograr un avance en su aprendizaje y puesto que, a pesar de tener acceso a participar del currículum, éste no alcanza a otorgar respuesta positiva a las necesidades educativas especiales, permitiéndoles acceder al currículum en condiciones similares a las del resto del alumnado (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015). Además, deben ser definidas bajo el criterio de favorecer o priorizar los aprendizajes básicos indispensables para el desarrollo personal y social (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015).

El decreto 83 (2015) y las orientaciones técnicas para su implementación (2017), señalan diferentes aspectos que respaldan esta acción. En primer lugar, se destaca la necesidad de promover la igualdad de oportunidades, que permita “equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.12.) En segundo lugar, al generar este tipo de flexibilización responde a uno de los criterios que señala desarrollar la propuesta curricular con equidad, es decir, que a partir de la ejecución de adecuaciones curriculares, ésta permitiría fomentar “los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con necesidades educativas especiales” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.13) y con ello alcancen el logro de objetivos propuestos. También que se pueda favorecer a los estudiantes respecto del acceso, presencia y participación, con especial foco en aquellos por distintas causas se encuentran excluidos “o

en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.13-14).

Por otra parte, uno de los mecanismos que está estrechamente vinculado con la adaptación curricular, son las estrategias diversificadas, como guía de aquello es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) correspondiente a “una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.19). Dicha estrategia, se fundamenta en tres grandes áreas que se relacionan con el ¿por qué? ¿qué? ¿cómo? del aprendizaje. De igual modo, el uso de los elementos como los principios, pautas y puntos de verificación, permite que se establezcan metas, como lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices expertos, permitiendo que por medio de distintas estrategias ellos logren ser motivados, decididos, ingeniosos, conocedores, estratégicos y enfocados en sus metas (CAST, 2018)

4.4 Contexto de emergencia sanitaria - Pandemia COVID

A partir de la enfermedad por coronavirus a causa del virus Sars coV 2 desatada a fines de 2019 a nivel mundial, todos los servicios y personas sufrieron una modificación extrema respecto a cómo se desenvuelven cotidianamente. Considerada como una emergencia sanitaria a nivel global, dada a su rápida propagación que ha repercutido en todo ámbito político, social y cultural y al aumento de casos diario, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) lo reconoce como una pandemia y establece medidas de protección y cuidado a la comunidad mundial.

4.4.1 Confinamiento

En el caso de Chile, a mediados de marzo del año 2020 el gobierno adopta medidas de restricción y resguardo estableciendo confinamiento (Mila y Soengas, 2021) con el fin de intentar tener a la población protegidos en sus casas y frenar en cierto modo la propagación del virus. Dicha situación afectó igualmente el ámbito laboral y educativo principalmente.

4.4.2 Posconfinamiento

Dejando atrás el confinamiento y como resultado de la campaña de vacunación masiva contra el virus SarsCov-2, por consecuencia una baja en las estadísticas de personas contagiadas surge una nueva etapa: el posconfinamiento, con ello se produjo el retorno a la presencialidad de los establecimientos educacionales y de sus estudiantes, aunque no se puede hablar de una vuelta a la normalidad conocida hasta antes de la pandemia por SarsCov-2. Ya que muchos no lograron la incorporación total producto de la lejanía o por encontrarse enfermos. Transformando este proceso de retorno en una actividad compleja para las escuelas obligando a la adecuación de las actividades pedagógicas teniendo que realizar labores tanto virtuales e híbridas (Macías, et al., 2022).

4.5 Educación en emergencia sanitaria

Debido a la contingencia sanitaria vivida a raíz de la pandemia del COVID 19, las distintas instituciones de educación debieron modificar sus clases impartidas de manera presencial a un escenario virtual u online. La educación remota no es nueva y no solo se ha llevado a cabo producto de la pandemia, pero los expertos e investigadores hacen una clara diferencia entre aprendizaje en línea y aprendizaje remoto de emergencia (Hodges, et al., 2020).

Hodges et al (2020) hace referencia que la planificación cuidadosa para el aprendizaje en línea incluye no solo identificar el contenido que se cubrirá, sino también prever cuidadosamente cómo se van a respaldar los diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje. (P. 5). La educación y aprendizaje en línea es una alternativa que ha reportado aprendizajes exitosos y significativos, pero que toma aproximadamente entre 6 a 9 meses para planificar, estructurar y desarrollar este tipo de cursos (Hodges, et al., 2020). Lo anterior se contrapone con lo vivido en las escuelas, que debían entregar una respuesta en líneas más inmediatas, muchas veces contando con un solo día para poder dar esas respuestas educativas que se requieren en situaciones emergencias sanitarias.

En consecuencia, de lo anterior Hodges, et al., (2020) expresa que la enseñanza remota de emergencia (ERT) es un cambio temporal de la enseñanza a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. En la cual los estándares y experiencias de aprendizaje se ven claramente disminuidos. No llegando a ofrecer, en muchas ocasiones aprendizajes de calidad, debido a lo rápido que ha sido la migración a una educación en línea.

Tomando en cuenta que las escuelas, que realizaban todos sus procesos de forma presencial, en este estado de emergencia sanitaria se vieron en la obligación de realizar todas estas tareas de manera online, por medio de plataformas o recursos improvisados propios, careciendo en muchas ocasiones de planificación y estructuración de estos.

4.6 Contextos educativos

Para el desarrollo de esta investigación se toman en cuenta dos contextos educativos, en los cuales se implementa el Programa de Integración Escolar (PIE), indagando en el desarrollo del trabajo colaborativo. Tomando como principal característica el número de habitantes que conforman la localidad geográfica en que están situadas las escuelas.

4.6.1 Escuela Rural

La educación rural en Chile se imparte en escuelas, con modalidades incompletas o completas, con o sin multigrado. Entenderemos por incompletas o multigrado a aquellas que tienen hasta 6° básico; las completas cuentan con el nivel básico de ocho años. Las escuelas multigrado, cuentan con uno, dos o tres profesores que enseñan a diversos cursos al mismo tiempo y en el mismo espacio, por lo que son llamadas también como escuelas uni-bi o tri docentes; sin embargo, hay escuelas completas (o polidocentes, es decir, con

cuatro profesores o más) que pueden organizar sus cursos iniciales bajo la modalidad multigrado (Williamson, 2003).

Según estudios recientes de la funcionalidad de las escuelas rurales se puede mencionar, que estas no solo presentan particularidades en relación a su ubicación geográfica, si no también socioculturales que hacen referencia a las comunidades donde se encuentran localizadas. De la Vega (2020) en su investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión, se refiere a la precariedad de políticas públicas destinadas a este contexto educativo, evidenciando no solo la lejanía geográfica en que se sitúan las escuelas, sus docentes y estudiantes, sino también a lo lejano que se encuentran del sistema educativo en sí. Teniendo que asumir obligaciones administrativas que no se ajustan a su realidad.

4.6.2 Escuela Urbana

Para clasificar a una escuela como urbana, no solo basta con la identificación de la ubicación geográfica de esta, según la OCDE (2013), una escuela es considerada urbana cuando se encuentra en una ciudad con más de 100.000 habitantes. Dentro de las características que se pueden apreciar de una escuela urbana, es que este tipo de escuelas son más grandes que las de zonas rurales, por lo que entregan mayores recursos educativos a sus estudiantes (OECD, 2013).

4.7 Relaciones interpersonales

Los vínculos establecidos entre dos o más personas es entendido como relación interpersonal, ahora bien transferido al ámbito educativo se puede apreciar por medio del clima escolar generado dentro de los establecimientos escolares, es entendido como un conjunto de características psicológicas y sociales, que están determinadas por elementos de estructura, personales de cada miembro de la comunidad, y el funcionamiento del establecimiento en sí; aspectos que apuntan al logro de objetivos académicos y personales (Cere, 1993; Cornejo y Redondo, 2001 en Molina y Pérez, 2006; Molina y Pérez, 2006). “El clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro” (Molina y Pérez, párr. 17).

Desde estas estructuras sociales se desprenden elementos entre profesionales de distinta área que conforman los equipos educativos de trabajo, en que surge una realidad análoga a nativos e inmigrantes como señala Bordieu (2011, en Figueroa, et al., 2020) aquellos que se sienten como autoridad, esto se aprecia en investigaciones que exponen la realidad vivida entre docentes de aula regular y de educación diferencial donde el primero adopta una actitud de superioridad (Figueroa, et al., 2020).

4.7.1 Labor docente

Dado que el estado define qué es lo que enseñan los docentes en las escuelas, para Alarcón (2011) la profesión docente posee una falta de discurso especializado, carece de autonomía

por tanto desarrolla una apropiación de discursos propios que provienen de otras áreas y le otorga un nuevo contexto.

Literatura existente señala la “centralidad de conocimiento especializado” (Alarcón, 2011, p.159) que el profesor debe ser capaz de transferir dentro del contexto aúlico, a su vez esta perspectiva deja en evidencia que el enfoque no está centrado únicamente en cómo debe enseñar los conocimientos en los que está especializado. De la mano, se entiende la educación como transmitir saberes, no obstante, no se puede negar que otras de las funciones que posee el profesor, es tal como se refiere Freire (1969) problematizar al alumno a partir del contenido que los mediatiza (Alarcón, 2011). Considerando esto, igualmente desde una visión histórica, ha existido en ciertos países, en donde en la antigüedad la labor docente era vista como una mera “vocación o apostolado” (Alarcón, 2011, p.160) que con el tiempo ha transitado a una perspectiva relativa a la profesionalización. El estado ha impuesto a partir del siglo XX, ha dado la responsabilidad y el legado de formar ciudadanos.

5 MARCO METODOLÓGICO

5.1 Paradigma y Enfoque

Esta investigación de seminario de estudio de caso utilizó el paradigma interpretativo, dentro de la investigación cualitativa. Se abordó una muestra de docentes educadoras diferenciales obtenida por conveniencia, considerando 4 educadoras, 2 de establecimientos urbanos y 2 de establecimientos rurales. Se aplicó una entrevista semi-estructurada la que se grabó para luego ser transcrita y analizada, considerando como inspiración la Teoría Fundamentada, ya que únicamente se empleó como herramienta analítica, y no en su modalidad de diseño investigativo. Todo lo anterior permitió identificar un conjunto de percepciones sobre el trabajo colaborativo de las educadoras de escuelas rurales y urbanas, considerando la etapa previa al confinamiento por SarsCov-2, durante el confinamiento y posterior a este.

5.2 Diseño de Investigación

El estudio de caso según Stake (2005) corresponde a una aproximación metodológica que permite considerar un caso en particular, para nuestra investigación el caso corresponde a las educadoras diferenciales que trabajan en establecimientos urbanos y rurales y que deben desarrollar trabajo colaborativo en conjunto con docentes de aula regular, esto a propósito del cumplimiento del decreto n°83 (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015).

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1986) señalan que la investigación cualitativa busca identificar el origen y desarrollo de una problemática, como es en nuestro caso el trabajo colaborativo antes del confinamiento, durante y después de este. Así, lo que se pretende indagar, son justamente las percepciones de educadoras diferenciales de establecimientos rurales y urbanos sobre sus experiencias asociadas al trabajo colaborativo que deben realizar con docentes de aula regular, considerando la descripción y las relaciones que existen entre sus percepciones.

Así la metodología a utilizar en esta investigación es de tipo cualitativo, puesto que partimos de una pregunta de investigación, sobre la que levantamos información de actores relevantes ligados a ella, por tanto, el análisis de la información recogida desde una toma de muestras de entrevistas es la base para desarrollar una interpretación que constituya la creación de conocimiento.

5.3 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

El presente trabajo de investigación busca interpretar las percepciones y aspectos comunes de estas que presentan 4 docentes que ejercen su labor como educadoras diferenciales en establecimientos urbanos y rurales, luego de haber vivido la experiencia de desarrollar trabajo docente antes de la pandemia, durante el confinamiento y luego del retorno a la presencialidad generadas producto de la Pandemia por SarsCov-2, lo que los relaciona frente a un desempeño común y a dificultades o necesidades comunes frente a la

instalación y desarrollo del trabajo colaborativo en estos tres momentos o períodos conexos.

5.4 Sujetos de Estudio

Docentes de educación diferencial de escuela rural y urbana que hayan trabajado en periodo previo, durante y posterior al confinamiento.

Para la recolección de información, se seleccionaron 4 sujetos de estudio para el caso de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas, 2 de establecimientos urbanos y 2 de establecimientos rurales. Todos los docentes aceptaron participar de forma voluntaria en esta investigación.

El criterio básico de las entrevistas fue haber ejercido docencia como educadora diferencial antes de la Pandemia, durante el confinamiento y posterior a este. Ser actualmente docente de un establecimiento urbano o rural y desempeñarse en aula regular como educadora diferencial, teniendo que realizar labores de trabajo colaborativo en aula regular.

El acceso a los sujetos entrevistados fue por conveniencia.

5.5 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.

La investigación cualitativa desarrollada incluyó la aplicación de 4 entrevistas semi-estructuradas, el entrevistador y su entrevistado acordaron realizar las entrevistas dentro del espacio de cada escuela o de forma remota a través de la plataforma *Meet*, día y hora acordado con anterioridad. Las entrevistas se grabaron en formato audiovisual y luego fueron transcritas para proceder a su análisis.

La característica principal de la entrevista semi-estructurada es el uso de preguntas abiertas y flexibles, presenta un guion para desarrollar una conversación basada en un hilo temático, con el propósito de la información requerida de los entrevistados para recoger sus percepciones sobre el trabajo colaborativo antes, durante y después del confinamiento.

Dimensiones y preguntas de la entrevista semi-estructurada

5.6 Dimensiones o Acciones

Planificación

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de planificación asociada al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Creación de material didáctico

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de creación de material didáctico asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos

vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Adaptación de instrumentos de evaluación

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de adaptar instrumento de evaluación, asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Codocencia

¿Nos podría describir el rol que ha tenido usted como docente de educación diferencial en la aplicación de esta estrategia en el periodo previo, durante y posterior al confinamiento?

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de codocencia asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Retroalimentación estudiantes

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de retroalimentar a los estudiantes, asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Evaluación y revisión de evaluaciones

¿Qué tipo de percepciones positivas o negativas ha tenido en la labor de evaluación considerando la elaboración y posterior revisión asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que hemos vuelto a las clases presenciales, podría comentar cómo fue antes y durante el confinamiento?

Evaluación y retroalimentación del proceso de trabajo colaborativo

Bajo su mirada profesional en la actualidad, ¿usted considera que el docente de educación diferencial es un aporte para los aprendizajes de los estudiantes en este periodo de posconfinamiento? ¿Podría comentar cómo ha sido su experiencia en este periodo?

Reflexión del trabajo colaborativo

Según su experiencia ¿Cuáles aspectos se podrían considerar como barreras y facilitadores para implementar el trabajo colaborativo?

¿Considera que los equipos de gestión de los colegios se involucran en el desarrollo del trabajo colaborativo?

Según su experiencia, en este periodo de posconfinamiento, ¿cómo se ve reflejado el desarrollo del trabajo colaborativo en los estudiantes que presentan NEE?

5.7 Tipo de Análisis que se realizará

El modelo de análisis que se aplicó al corpus de investigación conseguido con las entrevistas corresponde al análisis cualitativo denominado análisis hermenéutico e interpretativo, basado en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) la que fue usada solo como herramienta de análisis, no como diseño de investigación. Se realizaron tres procesos de codificación. El primero, denominado codificación abierta, el segundo codificación axial y el tercero codificación selectiva.

Se desarrolló la recolección del corpus de entrevistas para analizar las percepciones de educadoras diferenciales de establecimientos rurales y urbanos, luego del diseño de la entrevista semiestructurada, su posterior aplicación y transcripción, el corpus conseguido fue transcrito y analizado con apoyo del software de análisis hermenéutico ATLAS.TI, en el siguiente orden:

- Levantamiento de los códigos partiendo por la entrevista 1, luego la entrevista 2, la entrevista 3 y finalmente la entrevista 4.
- Revisión de códigos creados y análisis de la coherencia entre códigos y las respectivas citas.
- Se levantaron seis categorías (familias de códigos) las que se relacionaron con los códigos o subcategorías propuestas como familia temática, algunas con mayor saturación y otras con menor saturación de la información.
- Evaluación de las categorías propuestas y revisión de la coherencia entre las propuestas de nombres de familias y códigos creados.
- Finalizada la creación de las familias y códigos se planteó una explicación argumentada para establecer coherencia entre familias y códigos. Los temas de las entrevistas fueron relacionados para permitir dar una explicación a la pregunta de investigación principal, dando cuenta del funcionamiento de las percepciones sobre el trabajo colaborativo entre educadoras diferenciales de establecimientos rurales y urbanos.
- Finalmente, el análisis fue graficado, a través de mapas conceptuales creados con el software Atlas ti. Se organizó la síntesis de las seis categorías para dar respuesta a la pregunta de investigación.

5.8 Etapas de Investigación

A continuación, se detallan las etapas del trabajo con la finalidad de dar cumplimiento al objetivo propuesto en la investigación:

Tabla 2. Etapas de la investigación

Fases o labores de trabajo
Preparación de selección
Elaboración de entrevistas como instrumentos de recolección de datos
Aplicación de entrevistas
Transcripción de entrevistas
Análisis de entrevistas en software ATLAS.TI
Análisis descriptivo
Análisis interpretativo
Análisis de los resultados
Síntesis de la información recogida
Conclusiones

5.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación

Para llegar a obtener la información, se consideró la aplicación de consentimientos informados a las 4 educadoras diferenciales. Luego, se elaboró la entrevista semi-estructurada la que incluyó en su estructura en 8 ámbitos o dimensiones y de los cuales se desprendieron todas las preguntas dirigidas a las educadoras entrevistadas, previa invitación y consentimiento individual, que resguardara su identidad y la información entregada.

5.10 Categorías de Análisis

Esta investigación trabajó con el levantamiento de categorías emergentes o no apriorísticas, por tal situación las categorías de análisis serán presentadas en el siguiente capítulo que a su vez contiene los correspondientes análisis y resultados investigativos.

6 ANÁLISIS

Los análisis que se presentan en esta investigación corresponden a un diseño de estudio de caso cualitativo, basado en el uso del método comparativo constante, esto incluye las etapas de a) codificación abierta, b) codificación axial y c) codificación selectiva. La herramienta de análisis denominada método comparativo constante es parte del diseño de investigación llamado Teoría Fundamentada, la que para el caso de esta investigación solo ha sido utilizada como herramienta de análisis y no como diseño de investigación.

La disciplina de estudio se centra en las percepciones de las educadoras diferenciales que participantes como sujetos de esta investigación, respecto a sus percepciones sobre el trabajo colaborativo antes, durante y después del confinamiento derivado de la Pandemia por el SarsCov-2.

El análisis se presenta en tres etapas:

- 1) Análisis Descriptivo: Se presenta la descripción de las categorías y los códigos levantados desde el corpus de las entrevistas. Se presentan citas de ejemplos que evidencian cada código.
- 2) Análisis Interpretativo – Crítico: A partir de las categorías creadas y la descripción de los códigos se crean los mapas conceptuales que evidencian las relaciones correspondientes. Luego, con cada categoría se busca dar respuesta a la pregunta de investigación por medio de un análisis reflexivo que asocie a su vez el marco teórico referencial con las citas encontradas en el corpus de las entrevistas.
- 3) Síntesis de análisis: Luego de la consideración de las etapas anteriores se realiza una síntesis articuladora. Para desarrollar esta tarea se identifican las ideas principales que aportan en la elaboración de una respuesta contundente y objetiva a la pregunta de investigación principal que dio origen al estudio.

6.1 Análisis descriptivo

Categoría 1 (Familia de códigos): Irrelevancia planificación:

La categoría se aborda mediante la dimensión de las percepciones de la acción de Planificación en el contexto del trabajo colaborativo en los periodos previo al confinamiento, durante confinamiento y posconfinamiento. A partir del análisis realizado los relatos hacen referencia a la irrelevancia de la participación de las docentes de educación diferencial. El análisis de esta categoría considera reflexiones tanto positivas como negativas en torno a esta labor durante y posterior al confinamiento, ahora bien, al periodo previo las entrevistadas no se refieren precisamente a esta etapa.

Subcategorías (Códigos):

Planificación confinamiento: En relación a la acción de planificación en contexto de trabajo colaborativo, durante el periodo de confinamiento, es posible desprender que las educadoras diferenciales perciben su participación como un acto irrelevante y que, durante las horas de colaboración, dedican labores como la asignación de tareas específicas en las

clases con modalidad online. En seguida, se presenta una cita que ejemplifica el código descrito.

“Quizás antes era como solo oír, juntarse a planificar, “ya, yo voy a hacer esto esto y esto” y como que uno proponía cosas y quizás era mucho más difícil poder llevarlas a cabo por la modalidad que era más... quizás no permitía no sé si es la modalidad no permitía esas cosas o también es como que el docente tampoco quería hacerlo por temas de tiempo, porque quizás era menos tiempo que ahora”.
(EU1)

Planificación posconfinamiento: Durante el periodo de posconfinamiento, la planificación dentro del contexto del trabajo colaborativo se continúa desarrollando como una acción de organizar las actividades y/o tareas que las docentes de aula regular y de educación diferencial realizarán dentro del aula al momento de la ejecución de las clases y no como una instancia donde realicen en conjunto el diseño curricular de los objetivos de aprendizaje, realizando la diversificación de los objetivos y metodologías. A continuación, se muestra una cita donde se determina la subcategoría descrita.

“Ahora se planifica la clase, en qué momento yo puedo entrar a participar, a colaborar en el desarrollo, inicio, cierre, es mucho más fácil poder llegar a un acuerdo en ese tipo de cosas, quizás antes era más de oyente en las clases virtuales”. (EU1)

No participación en planificación educadora diferencial: En esta subcategoría las docentes de educación diferencial hacen referencia a la escasa participación que tienen en el proceso de planificación independiente del periodo contextual en el que se desarrolle esta acción. Haciendo referencia a la “priorización de objetivos que entrega las planificaciones listas” y que no es necesario una intervención en estas por parte de ellas. De inmediato, queda a disposición una cita en que se presenta la subcategoría descrita.

“Yo creo que en los tres periodos que tu mencionas, mayor injerencia de mi parte no hay porque en lo que fue pre pandemia las planificaciones estaban listas, entonces no había mucho que aportar ahí, durante la pandemia básicamente se priorizaron algunas cosas. Entre durante la pandemia y pos pandemia se trabajaron objetivos priorizados entonces todo venía dado y la injerencia o el aporte fue poco” (EU2)

Categoría 2 (Familia de códigos): Codocencia-invisibilizada:

En esta categoría se desprende que las educadoras de educación diferencial asignan una responsabilidad en la ejecución de esta acción en base a las relaciones interpersonales, es decir, que depende del vínculo establecido, grado de cercanía y de confianza que tengan con el docente de aula regular con quien conformen el equipo de aula. La eficiencia y eficacia de esta estrategia queda supeditada a la relación que logre la educadora diferencial o no con el profesor de aula regular.

Subcategorías (Códigos):

Codocencia confinamiento: En esta subcategoría se puede evidenciar que la estrategia de codocencia en el periodo de confinamiento donde las clases se realizaban de manera remota, las intervenciones de la educadora diferencial se limitaban considerablemente y se lleva a cabo esta acción según el nivel de confianza o cercanía que estas tuviesen con el docente de aula regular. Sin evidenciar un apoyo significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se muestra una cita donde se determina la subcategoría descrita.

“Si cuando hablábamos de yo hago esta parte y tú haces la otra, si era algo consensuado, algo que se había conversado y se había llegado a ese acuerdo. Pero muchas otras veces cuando el profesor explicaba y había chiquillas que no entendían, el profesor daba el pie para que yo hiciera una explicación, una intervención, pero siento que eso en lo teórico no lo acordamos se dio en base a la relación que yo tengo con el profesor, que es de más cercanía. Probablemente si yo hubiese estado con otro docente probablemente yo no hubiera intervenido”.

(EU2)

Codocencia posconfinamiento: Las educadoras diferenciales identifican la relevancia que significa para los estudiantes una ejecución eficaz de la estrategia de codocencia, sin embargo, perciben que su rol dentro del aula aún no está entendido en su totalidad. El trabajo realizado con los docentes y las tareas que deben desarrollar en el aula continúan siendo de carácter asistencialista. En seguida, se exhibe una cita que ejemplifica el código descrito.

Entonces claro cuando tú de repente dices, tiraí ideas muy brillante, ya si altiro, como que tu erí súper segura en decir esas ideas, pero cuando no, tu vai más piolita es como no no no te preocupi yo lo hago, entonces muchas veces, está en verdad lograr un trabajo colaborativo y sobre todo acá, en lo que es multigrado que unos están allá, otros acá, todos diferentes cursos, diferentes edades, cuesta más todavía como trabajar ese equipo. Porque cuando es solo un curso se nota mucho más esa dupla que. Porque ahora es todo tan diverso es como que tú al final, todos corremos para todos, entonces es difícil que tu llegues o alguien que llegue desde afuera y diga si mira aquí hay un full trabajo en equipo, o sea estamos trabajando en equipo igual pero así a presión cachai”. (ER1)

Interacción en aula en posconfinamiento: Las educadoras diferenciales reconocen la importancia del trabajo presencial con las estudiantes dentro del aula regular, ya que, permite la interacción directa con las y los estudiantes y así intervenir utilizando los apoyos que estos requieran. Inmediatamente, es posible apreciar una cita característica del código.

“Claramente estudiantes con o sin nee, con diagnóstico o sin diagnóstico, necesitaban urgentemente esta presencialidad del docente; que a veces son cosas super sencillas, como guiar dónde tienen que empezar a escribir por ejemplo, muchas estudiantes a principio de año partían escribiendo como de la mitad (señala de manera horizontal) de la hoja como así de la mitad (señala de manera

vertical), era muy extraño, que quizás en casa por temas de trabajo o porque no se percataban de eso, quizás no les corregían y eso de manera presencial se corrige, las estudiantes mejoran , también aprenden habilidades sociales, reglas de la clase, cómo nos relacionamos en grupo”. (EU1)

Incorporación de actividades didácticas: Las educadoras diferenciales reconocen que cumplen un rol motivador en el aula, generando instancias de actividades motivadoras para sus estudiantes y que, a pesar de la falta de tiempo o instancias, con los docentes para planificar estas actividades, buscan incorporarlas dentro del aula. A continuación, se presenta una cita representativa del código.

“Tratamos de generar ideas distintas. De hecho, no solamente la escritura en el cuaderno, sino también el Uso de material didáctico, el Uso de los recursos naturales que tenemos allá, de poder sacarlos, de poder sacarlo de la sala de clase”. (ER2)

Categoría 3 (Familia): Responsabilización adaptación instrumentos: Esta categoría nos entrega información de cómo los docentes de educación diferencial perciben su rol sobre la acción de la adaptación de los instrumentos evaluativos en un contexto de trabajo colaborativo asumiendo la responsabilidad exclusiva acerca del desarrollo de esta, sin efectuar una labor en conjunto con los profesores.

Subcategorías (Códigos):

Adaptación de instrumentos de evaluación confinamiento: Las educadoras diferenciales perciben que su labor en la adaptación de los instrumentos de evaluación en confinamiento era muy limitada o que no fue tomado en cuenta. Una causa posible que señalan de esta situación se debería al contexto en que se realizaban las clases y los docentes eran quien tenían el liderazgo total de las clases, expresando a su vez la falta de tiempo con el que contaban para realizarlas. En seguida, se exhibe una cita que ejemplifica el código descrito.

“Bueno en el tema de las adecuaciones curriculares, bueno si bien antes hacíamos, bueno partiendo que los instrumentos de evaluación siempre llegaban tarde para uno poder hacer las adecuaciones, cuando la niñas quizás ya haya desarrollado la evaluación como “normalizada” entonces no tenía mucho sentido hacer doble evaluación o muchas veces se perdía esa adecuación porque ya estaba aplicada, entonces no. se puede decir que básicamente no se hicieron adecuaciones, o bien las adecuaciones las hizo el profe, porque también las evaluaciones eran más simplificadas... no sé”. (EU1)

Adaptación de instrumentos de evaluación posconfinamiento: Las educadoras diferenciales reconocen y perciben que la aplicación de las adaptaciones en las evaluaciones es más fluida en contexto de presencialidad con los estudiantes, asumiendo la responsabilidad en este proceso sin evidenciar un involucramiento de los docentes regulares. De inmediato, se muestra una cita donde se determina la subcategoría descrita.

“Ah ahora es mucho mejor... yo no sé si depende como de la disposición del profe pero ahora hay como mucha coordinación, nos planificamos qué día yo saco a las niñas que tienen que rendir la evaluación diferenciada, si ella toma la evaluación

antes de que yo las tenga lista, ella sabe a quiénes no tiene que tomárselas, entonces ahí hay una coordinación previa a... “ (EU1)

Categoría 4 (Familia): No participación revisión evaluaciones y nula retroalimentación: En esta categoría se evidencia la percepción de la carencia de responsabilidad compartida en este tipo de tarea. No se logra un trabajo en conjunto con el docente regular, por otra parte, la educadora diferencial siente que su responsabilidad recae en los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar PIE, igual que factores tales como las relaciones interpersonales que mantengan con los docentes. De igual manera, relatan que la acción de retroalimentación no es realizada de manera conjunta por el equipo de aula, básicamente no existe dentro de la planificación del trabajo colaborativo y es el profesor de asignatura quien realiza la revisión en conjunto con los estudiantes de las respuestas correctas de una determinada evaluación.

Subcategorías (Códigos):

Revisión de evaluaciones confinamiento: Las educadoras diferenciales perciben que durante el periodo de confinamiento no existía participación en la revisión de las evaluaciones, debido a la diversificación que estas presentaron respecto del contexto remoto en el cual se desarrollaron las clases. De inmediato, se muestra una cita donde se determina la subcategoría descrita.

“Durante el confinamiento fue más complejo, porque como te decía anteriormente, habían cosas que no eran pruebas en sí, que eran trabajos, algo más práctico, etc., pero siento que ahí se perdió un poco de nuevo” (EU2)

Revisión de evaluaciones posconfinamiento: Las educadoras diferenciales perciben que tienen mayor participación, ya que al estar de manera presencial pueden intervenir de manera directa al momento de la creación de las pautas de evaluación, dando su perspectiva y consideraciones sobre los estudiantes del programa PIE, pudiendo intervenir concretamente con los estudiantes. Seguidamente, es posible apreciar una cita característica de la subcategoría.

“Si. Sobre todo, igual lo que son disertaciones, exposiciones trabajos de maqueta los niños que no están acostumbrados a hacer ese tipo de trabajo y yo creo que este año nosotras les hemos dado harto énfasis a eso y ahí hemos puesto la visión de las tres, lo hablamos entre las tres como las pautas, Sofía igual siempre pregunta la opinión de nosotras, cómo encontramos que fue la exposición en este caso de ser una disertación”. (ER1)

Retroalimentación confinamiento: Las docentes de educación diferencial declaran que las instancias de retroalimentación fueron reducidas al máximo y no evidencian una participación en esta acción. Por otra parte, hacen referencia a que este proceso se llevó a cabo desde el monitoreo del cumplimiento de las distintas tareas asignadas. Inmediatamente, es posible apreciar una cita característica del código.

“En pandemia casi nada de retroalimentación uno más hablaba con los papás cuando los niños no cumplían con los trabajos. Igual todo era súper intermitente los niños faltaban dos, tres semanas y volvían después y que yo pudiera hacer un

trabajo, así como súper parejo, no, bastaba que tuvieran un síntoma de Covid y ya les decían que no fueran a clases por temas de precaución, el trabajo era muy pero muy intermitente". (ER1)

Retroalimentación posconfinamiento: Se desprende que las educadoras consideran esta acción como un proceso fundamental para el aprendizaje, agregan que en comparación al periodo de confinamiento se han percibido avances, no obstante, aún no se han generado instancias consistentes para preparar el momento de retroalimentación en conjunto con el docente regular.

"En este último periodo siento que va más encaminado pero que también le falta, está al debe, porque muchas veces se entiende la retroalimentación como entregarle las respuestas correctas de la prueba y hasta ahí lo dejamos, "adiós que le vaya bien", pero todos sabemos que eso no es un verdadero proceso de retroalimentación". (EU2)

Retroalimentación a estudiantes: En esta subcategoría se evidencia que el proceso de retroalimentación en sus establecimientos no se le es otorgado un carácter de relevancia, y por ello ocurren instancias en que solo se entrega la calificación y respuestas de las evaluaciones.

"No que siento que la retroalimentación como tal no se planifica, no se llega a un acuerdo, solo se realiza. No hay mayor elaboración en eso hasta el día de hoy". (EU2)

Categoría 5 (Familia): Responsabilidad material didáctico: En esta categoría se aborda la acción específica, de elaboración de material didáctico como parte del trabajo colaborativo, solo en dos etapas del confinamiento por covid 19, es decir, en el mismo confinamiento y posterior a este. Predominantemente mencionan que el desarrollo de esta acción queda a responsabilidad de ellas principalmente, puesto que, producto del escaso tiempo disponible de horas de colaboración ellas asumen esta labor.

Subcategorías (Códigos):

Elaboración de material didáctico: En esta sección predominan relatos relacionados a la ejecución de esta acción, si bien, señalan que queda a responsabilidad de ellas llevar a cabo la preparación del material educativo, regularmente es presentado al profesor con el fin de que pueda aprobar y entregar observaciones respecto a los instrumentos.

"A ver se habla, se conversa y por lo general soy yo la que los elabora, siguiendo una línea de qué es, cómo lo vamos a ver en clases, cómo lo vamos a utilizar si servirá o no servirá, pero en términos prácticos soy yo la que los elabora" (EU2)

Material didáctico confinamiento: Las docentes de educación diferencial se refieren al periodo del confinamiento por covid 19 en que se trabajó bajo la modalidad a distancia tanto para el desarrollo de las clases y la coordinación con los profesores con los que trabajaban. Generalmente mencionan que pudieron realizar materiales educativos, perfectamente de manera individual, puesto que, hubo libertad al trabajar a distancia.

“Ya ahí hay más participación, ahí yo en particular me siento con más libertad de elaborar cosas, se me viene a la mente particularmente el periodo pandemia como tal confinamiento donde tuve la libertad para crear material para generar apoyo a lo que se veían en las clases, para dejar en el tablón que era lo que se ocupaba en esa época, eso yo sé que sirvió bastante para algunas chicas”. (EU2)

Material didáctico posconfinamiento: Las docentes de educación diferencial se refieren al periodo posterior al confinamiento por covid 19, tiempo en el que se retomaron las actividades laborales y escolares de manera presencial. Manifiestan que se mantiene la dinámica del periodo anterior, añadiendo que ahora resulta más significativo el uso de este material debido a la presencialidad.

“La creación de material ahora es mucho más productiva, no sé, como que se aprovecha más quizás por las niñas, el apoyo visual el apoyo de videos. Antes quizás era aportar con un video de la clase que no sabías si siempre, todas las niñas están escuchando, sí etc. Ahora es mucho más concreto, ahora podemos trabajar con la manipulación de material, jugar con colores, tamaños”. (EU1)

Categoría 6 (Familia): Reflexión trabajo colaborativo basada en naturalización: En esta categoría se realiza una reflexión consistente en relación a lo que implica el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y de educación diferencial. Aborda tanto reflexiones positivas como negativas en torno a esta labor.

Subcategorías (Códigos):

Percepción de invisibilización: Se aprecia que las educadoras diferenciales normalizan diversas situaciones en las cuales no son consideradas ni valoradas por su labor en acciones que deben desarrollar según su rol dentro del establecimiento. Como, por ejemplo, señalan que hay acciones que no son posibles de realizar conjuntamente, ya que la otra parte involucrada no toma consciencia de que ellas son parte importante de este trabajo colaborativo.

“Pero habían otros que uno era una alumna más ahí, uno iba de oyente o prácticamente uno lo que decía era como “tal alumna tiene la mano levantada” y ese era como el rol de mi parte, de la codocencia” ... (EU1)

Aporte del docente de educación diferencial: Las educadoras diferenciales señalan los aportes que pueden realizar desde su experticia, fundamentalmente en la dinámica dentro del aula de clases, su dominio conceptual o las habilidades que poseen para desarrollar tareas en específico.

“Entonces nosotros generamos un complemento con estos apoyos. No sólo con el tema de materiales, sino de qué forma abarcar problemática que son tan latentes, sobre todo en este proceso de pospandemia con los chicos, en el tema conductual, en el tema motivacional mismo”. (ER2)

Barrera implementación de trabajo colaborativo: Las educadoras diferenciales establecen desde su mirada, los factores que resultan ser una barrera para implementar y por

consiguiendo desarrollar el trabajo colaborativo de manera adecuada en conjunto con los profesores de aula regular.

“Barreras yo creo que el tema de los profesores de aula, la visión que tienen los profesores de aula, sobre lo que es el PIE o en el caso de que no haya PIE lo que es una educadora diferencial en sala o en aula de recursos. Como que no entienden lo que es el trabajo, yo creo que falta, de hecho, hace poco lo puse en una encuesta que me hizo el DAEM yo puse que falta el tema de concientizar de cuál es el rol de nosotros en el establecimiento.” (ER1)

Evaluación del trabajo colaborativo: En términos de evaluación o análisis en torno al desarrollo del trabajo colaborativo, las educadoras diferenciales afirman que no existen instancias en las que puedan llevar a cabo un proceso reflexivo y analítico respecto del trabajo realizado en conjunto, esto a causa de la escasez de tiempo que disponen ambos profesores.

“No, siento que no nos hemos sentado a analizar o a ver nuestras propias acciones durante el Trabajo colaborativo, así como tal, haberlo planificarlo “ya hoy nos vamos a sentar a hacer... no, no... porque no, no sé si no lo hemos visto necesario, siento que está ahí, pero siempre hay otras cosas antes y volvemos nuevamente al tema del tiempo. Entonces sabemos que está ahí, que a lo mejor es algo pendiente pero como hay otras cosas antes que eso y hay que priorizar, nos enfocamos en lo otro y eso sigue quedando relegado, y durante los tres periodos, no es solo algo de ahora”. (EU2)

Experiencia personal – conocimiento conceptual: Las educadoras diferenciales señalan en el relato aquellas experiencias positivas o negativas vividas a lo largo de su trayectoria laboral en el rubro de educación, de igual manera manifiestan el dominio de conceptos relacionados a su labor.

“El tiempo súper escaso pasa volando y es una cosa tras otra y de repente, de hecho, la mayoría sabemos los que trabajamos en educación que nuestro tiempo de trabajo no es solamente la escuela, llegamos a la casa, en buscar material, pero la preparación de material didáctico es súper limitado, intentamos de implementar igual algunas cosas que son, no sé, de más fácil realización, pero no podemos hacer todo lo que quisiéramos”. (ER2)

Facilitadores implementación de trabajo colaborativo: Las educadoras diferenciales establecen desde su perspectiva, los factores positivos que resultan ser un facilitador para la implementación y desarrollo del trabajo colaborativo con los profesores de aula regular.

“Y facilitadores, que podría ser?, como... la presencialidad es importante, siento que es un trabajo mucho más rico hacerlo presencial, de hacerlo como “pinponeando” como se dice, entre docentes, que hacerlo de manera virtual. Las horas de coordinación, también creo que es importante hacerlas de manera presencial y que favorecen aún más el trabajo colaborativo, tanto en aula como en la planificación o la coordinación de evaluaciones o de acciones que se hacen”. (EU1)

Horas de coordinación: En este caso se comenta acerca de lo que se desarrolla en las horas destinadas a la coordinación entre las docentes de educación diferencial y los profesores de aula regular.

“Las horas de coordinación, también creo que es importante hacerlas de manera presencial y que favorecen aún más el trabajo colaborativo, tanto en aula como en la planificación o la coordinación de evaluaciones o de acciones que se hacen”. (EU1)

Inconsistencia del trabajo colaborativo: Por medio del relato de las educadoras diferenciales, comentan aquellas situaciones que surgen en el cotidiano que van en contra de un desarrollo adecuado del trabajo colaborativo, como, por ejemplo, se destina el tiempo para realizar otras acciones, o que algunas labores las realiza individualmente, cada uno de los actores involucrados de este trabajo que debiese ser coordinado y equitativo.

“Siento que a lo mejor los profes podrían aportar un poco más, los profes de aula, pero estando en medio del como del trabajo, uno sabe que por más que ellos quisieran a veces el tiempo no da, y ellos entre comillas se apoyan en nosotras para hacer ese tipo de cosas y están bien abiertos al tema y a lo mejor quisieran participar más, pero el tiempo no los acompaña”. (EU2)

Percepción de trabajo en equipo: En este sentido las profesoras de educación diferencial señalan por medio del relato aquellas percepciones que poseen en torno a las situaciones en donde evidencian que trabajan en equipo con el profesor de aula regular.

“Lo que si hacemos juntas es ver el tema de los contenidos, ahí nos sentamos las 3 y vemos el contenido de las pruebas, y que contenidos le van a entrar y cuales no a los otros niños a los niños que necesitan más apoyos”. (ER2)

Percepción de valoración personal de educador diferencial: Las educadoras diferenciales manifiestan la valoración personal ya sea positiva o negativa que perciben en relación a su labor dentro del establecimiento.

“más encima yo todo lo que sea administrativo yo me lo traigo para la casa entonces ni siquiera lo realizo allá en la escuela, todo lo que es papeleo, reunión. O sea, allá se me ve como la profe de diferencial no más”. (ER2)

Percepción de educación diferencial acerca de docentes de aula regular: Las profesoras en educación diferencial manifiestan situaciones en las que han sido espectadoras respecto al conocimiento, desempeño o actitud de los docentes de aula regular que se evidencia en el trabajo en conjunto con ellos.

“Quizás también el tema de que los profesores no ubiquen estos conceptos nuevos que igual pueden ser como una barrera que uno les habla de codocencia y te miran con cara como de “qué me estás hablando” y que nadie quizás se haga cargo de explicarles, como de instruirlos”. (EU1)

Percepción labor equipos de gestión: En este sentido las docentes de educación diferencial, se refieren al trabajo que desarrollan los miembros de los equipos de gestión, en cuanto a los conocimientos, el desempeño o la actitud que aprecian. En resumidas cuentas,

evidencian su percepción positiva o negativa que poseen acerca de este estamento dentro del establecimiento.

“No no se involucran, siento que ellos consideran como trabajo colaborativo lo que pueden hacer, por ejemplo, los docentes de aula, no sé los profesores por nivel o los profesores de asignatura, pero pareciera que no ven más allá, no ven que el profesor de lenguaje se junta con la educadora tanto, o la educadora de los permanentes, o que debiese tener mayor contacto con la terapeuta del pie o con la psicóloga, o si son más chiquititas, con la fonoaudióloga”. (EU2)

Reflexión acerca del trabajo colaborativo: Las profesoras de educación diferencial reflexionan acerca de las acciones que desarrollan en conjunto con los docentes de aula regular, que componen el trabajo colaborativo a lo largo del tiempo.

“Ahora si tomamos medidas en relación a algunos casos puntuales y esas medidas han dado resultados positivos en los estudiantes, que estas barreras que están limitando el aprendizaje o dificultando el aprendizaje del niño, lo vemos en conjunto para disminuir o eliminar la barrera. Pero todo eso fuera del aula nunca en sala”. (ER1)

Rol educadora diferencial: Las profesoras diferenciales se refieren a las acciones que ellas realizan y que son propias del rol que desempeñan dentro del establecimiento. Lo que señalan puede ser exclusivamente su responsabilidad, o que son acciones desarrolladas para dar cobertura a algunas necesidades externas a su labor.

“A ver se habla, se conversa y por lo general soy yo la que los elabora, siguiendo una línea de qué es, cómo lo vamos a ver en clases, cómo lo vamos a utilizar si servirá o no servirá, pero en términos prácticos soy yo la que los elabora”. (EU2)

Rol educadora diferencial en confinamiento: Dentro del periodo de confinamiento por covid 19, las educadoras diferenciales se expresan acerca del rol que tuvieron a lo largo de este tiempo donde se realizaron clases virtuales, en el cual básicamente pasaron a ser asistentes de esta modalidad, relegando las labores que son propias de las profesoras de esta área.

“Se me viene a la mente particularmente el periodo pandemia como tal confinamiento donde tuve la libertad para crear material para generar apoyo a lo que se veían en las clases, para dejar en el tablón que era lo que se ocupaba en esa época”. (EU2)

Trabajo colaborativo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: En esta sección las profesoras diferenciales expresan cómo se ve reflejado el trabajo colaborativo que realizan con los profesores de aula regular, en los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), es decir, aquellas acciones que se realizan conjuntamente en beneficio de los estudiantes y cómo influye en el desempeño académico de los propios estudiantes con estas características.

“Las adecuaciones se han hecho, las adaptaciones se han hecho, el apoyo se ha dado, pero siento que es para el momento, para el instante, no trasciende para

nada, es ahí en el momento, lo usé, me sirvió, supe resolverlo, pero hay alta probabilidad que, si yo le pregunto a la otra semana, qué fue lo que hicimos la semana anterior, no lo recuerde". (EU2)

Falta de manejo políticas públicas: Bajo el relato de las educadoras diferenciales se evidencia falta de manejo en las políticas públicas, en cuanto a la organización de la carga horaria que incluye, horas de apoyo en aula común o regular, de coordinación, entre otros elementos que debieran precisar de manejo en esta área legal.

"si yo estuviera en una escuela acá en Valdivia ahí yo entraría directamente a hablar, directamente del trabajo colaborativo, que es el trabajo colaborativo con los profes de decir de tratar de apoyar a mi equipo para que estas instancias se le sean mucho más fácil, eres también quien coordina también esos horarios que me pasaban con los horarios de coordinación, bueno todo eso la hace la coordinadora pero que pasa acá es que soy sola, soy yo y nadie más y pasa a segundo plano mi cargo de coordinación" (ER1)

Falta de precisión conceptual: Queda en evidencia la imprecisión en conceptos que son relevantes para el desarrollo de labores inherentes al rol de un docente en educación diferencial. Se aprecia que generalmente utilizan otros términos para referirse a conceptos o procedimientos en específico.

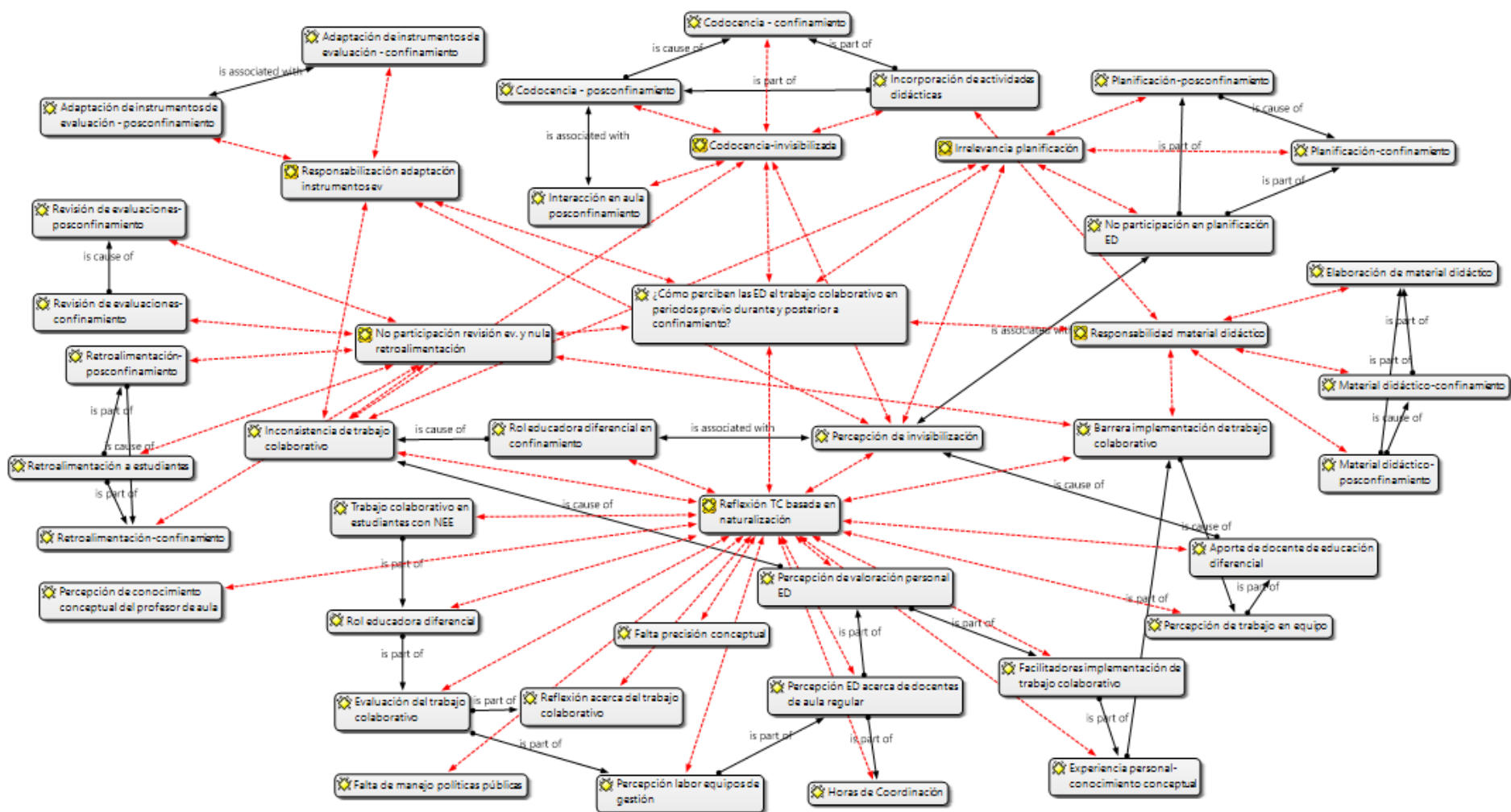
"Sí, igual nos adaptamos, como somos multigrado, somos como que nos vamos adaptando, por ejemplo, a niños que van en tercero, pero que consideramos los contenidos de segundo son los aptos para él. Como que nos adaptamos y tenemos esa libertad de ir jugando dentro de la escuela Multigrado". (ER2)

Percepción de conocimiento conceptual del profesor de aula: Las educadoras diferenciales se refieren en algunas ocasiones en su relato que hay nociones de lo que los profesores de aula regular dominan en términos conceptuales en torno al trabajo colaborativo.

"Como que hasta el día de hoy los profesores piensan que uno está ahí para asistirlos a ellos y no a las niñas. Entonces mientras eso no quede claro y no quede interiorizado vamos a seguir como en un camino de transición para llegar a lo que debiese ser la verdadera codocencia". (EU2)

6.2 Análisis interpretativo-crítico

Gráfico 2. Relaciones entre categorías

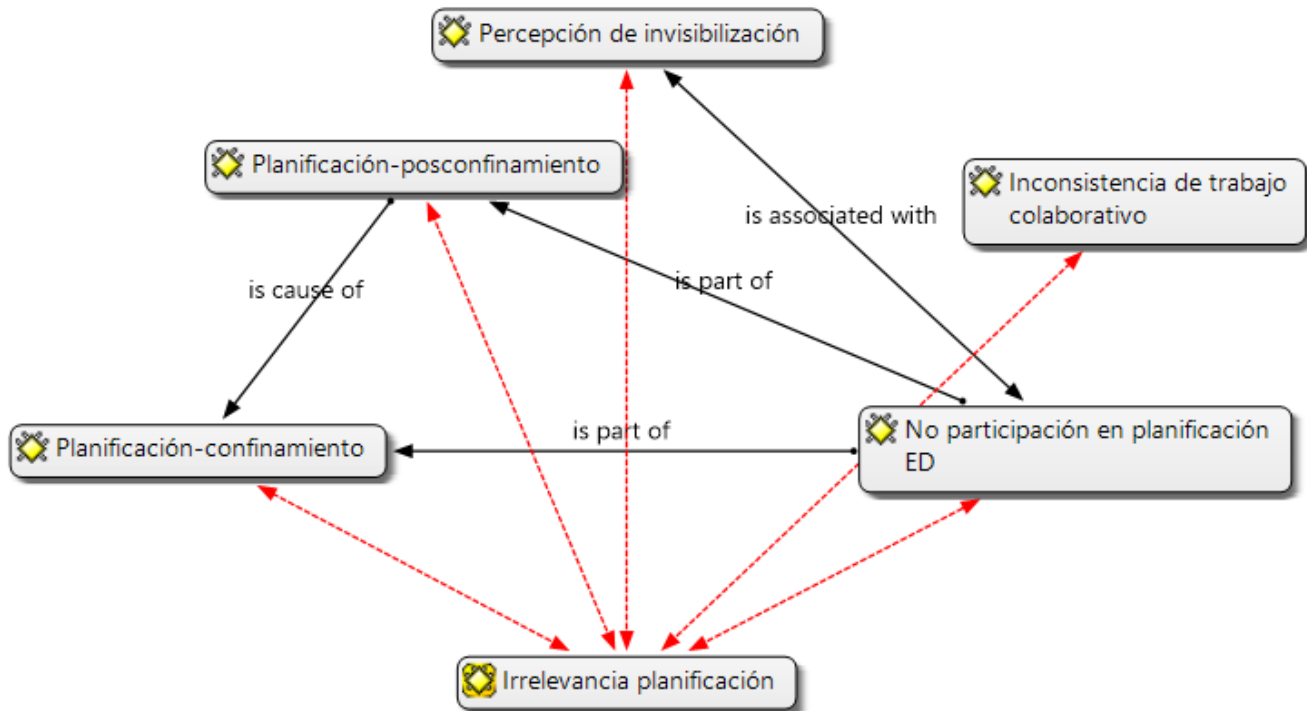


6.2.1 Análisis interpretativo-crítico

En relación a los análisis que se desprenden de las entrevistas realizadas a profesionales que desde lo contractual como psicopedagogas de profesión y educadoras diferenciales ya sea tituladas o en formación y habilitadas para desempeñar funciones docentes en educación diferencial, en escuelas que imparten educación regular ubicadas en la zona urbana y rural, específicamente en la Región Metropolitana y de Los Ríos respectivamente, se presentan siete categorías y subcategorías (véase gráfico 1) que se vinculan de manera estrecha entre sí. Dentro de esta organización como categoría fundamental la **“Reflexión del trabajo colaborativo basada en naturalización”**, en la cual las docentes en educación diferencial reflexionan desde su percepción a partir de cómo se desarrollan las acciones implicadas en trabajo colaborativo que han desarrollado en conjunto con los profesores de aula regular en los periodos previo, durante y posterior al confinamiento por SARS COV - 2 en sus respectivos establecimientos, desde una mirada en que aparentemente dicha labor en conjunto no tiene espacio a modificaciones significantes para que sea desarrollada de manera eficiente y eficaz. De lo anterior se desprende que las diferentes acciones como la de **“Irrelevancia planificación”** se reúnen las percepciones relacionadas a la significancia que poseen las profesoras de educación especial en la acción de planificación. A su vez incide en la participación dentro del aula respecto de la co enseñanza, percepciones que se ven reflejadas en la categoría de **“Codocencia invisibilizada”**. Del mismo modo, queda en evidencia la escasa participación de manera significativa y eficiente de las docentes de educación especial, puesto que no son consideradas como ente relevante en el desarrollo de acciones que se desarrollan en la labor de trabajo colaborativo en beneficio de la enseñanza de los estudiantes, esto queda expuesto en la categoría de **“No participación en revisión de evaluaciones y nula retroalimentación”**, o bien queda solo al criterio de las profesoras de esta área acciones como la adaptación de instrumentos de evaluación o también el material didáctico, situación que se sistematiza en las categorías de **“Responsabilización adaptación instrumentos evaluación”** y **“Responsabilidad material didáctico”**, respectivamente.

Por último, de acuerdo a la pregunta de investigación que direcciona esta investigación es posible demostrar las perspectivas personales positivas o negativas, que han experimentado las docentes de educación especial en lo que respecta al trabajo colaborativo que desarrollan en particular con los profesores de aula regular en los distintos momentos que engloba el confinamiento.

Gráfico 3. Irrelevancia planificación



6.2.2 Análisis de categoría 1. Irrelevancia planificación

Se podría considerar que la planificación es el cimiento para lograr el proceso de enseñanza, ahora bien, dentro del contexto inclusivo en el cual se desarrolla la presente investigación, esta acción debe ser desarrollada dentro del trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y educación diferencial. En este sentido, involucra a ambos profesores a planificar la enseñanza de modo que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje y que además permita el desarrollo de habilidades fundamentales para consolidar los aprendizajes, como, por ejemplo, la curiosidad, interés, la comprensión del mundo, formular interrogantes, resolver problemáticas e incluso efectuar trabajos en directa relación con sus pares. De igual modo, dicha acción implica plantear objetivos que sean acordes a los planes y programas de cada nivel educativo, abarca la estructura de clase, que incluya todos los momentos de ésta, con el propósito de promover la comprensión de los contenidos. Por último, y no menos relevante esta parte del proceso de preparación de la enseñanza que se define en el Marco para la Buena Enseñanza, indica que comprende la planificación de la evaluación, ya sea de monitoreo, acompañamiento, o de carácter formativa y/o sumativa, con el fin que posteriormente el docente pueda retroalimentar de manera eficiente a sus estudiantes (CPEIP, 2021).

En consecuencia, de lo recogido por medio de las entrevistas en esta categoría surge la siguiente subcategoría de “planificación confinamiento”, que orienta a dar respuesta a la pregunta de investigación:

Cita n°1 EU1: “quizás antes era como solo a oír, juntarse a planificar, “ya, yo voy a hacer esto y esto” y como que uno proponía cosas y quizás era mucho más difícil poder llevarlas a cabo por la modalidad que era más... quizás no permitía no sé si es la modalidad no permitía esas cosas o también es como que el docente tampoco quería hacerlo por temas de tiempo, porque quizás era menos tiempo que ahora”.

Cita n°2 EU2: “Entre durante la pandemia y pos pandemia se trabajaron objetivos priorizados entonces todo venía dado y la injerencia o el aporte fue poca, poca la verdad, porque me imagino que la idea era tratar de avanzar y enfocarse en ciertas cosas y no daba mayor espacio para poder generar algún cambio o algún un aporte o un algo en particular”

Cita n°3 ER1: “Ya mira antes de volver de presencial cuando estábamos aun con la modalidad online era mucho más fácil, porque el trabajo era mucho más individual trabajaba mucho más solita que ahora, tú te organizabas por esto mismo meet o zoom con los profes y organizabas en el tema del trabajo, pero igual era como bien, como que los profes estaban más, como decirlo como más entregados, pero como más fluido lo que es la coordinación porque eran clases online, entonces era ya yo hago esta parte de la clase y tu prepara esto o yo hago la mitad del ppt y tú haces la otra mitad, y después llegaba la clase y cada uno exponía la parte que le tocó eso en lo que era trabajo de aula o aula común”

Respecto de las narraciones recopiladas, se aprecian dos realidades que difieren entre sí. En el contexto urbano, se hace mención a que las educadoras diferenciales no tienen injerencia en esta acción, puesto que, en este periodo de confinamiento cuando se reúnen por medio de las plataformas de comunicación virtual, la entrevistada ejerció el rol de escucha, manifestando una participación pasiva, ya que, al proponer actividades, no se le otorgaban los espacios para participar de manera activa. Por otra parte, en este contexto, la educadora señala que no participa de dicha acción, puesto que, en el periodo señalado, los objetivos ya estaban establecidos.

Contrario a lo anterior, la educadora del contexto rural, para responder la pregunta de esta acción, se refiere a otros aspectos que no corresponden a la planificación, sino más bien a aspectos organizativos y de trabajo en equipo, es más, confirma que durante el confinamiento, en el contexto de emergencia por COVID-19, ella trabajaba individualmente, y que llegaba a acuerdos con los profesores en aspectos procedimentales para efectuar en la clase, declaración que da cuenta que no desarrollaron esta acción bajo el criterio de trabajo colaborativo.

Resulta fundamental que esta acción se realice de manera conjunta, puesto que, dado a lo que expresa el Marco para la Buena Enseñanza es que la planificación además de generar experiencias que sean efectivas, señala que deben ser inclusivas. A su vez, queda expuesto

de manifiesto en el dominio D, que se debe trabajar en colaboración con otros profesionales para mejorar sus prácticas (CPEIP, 2021). El rol del educador diferencial toma mayor relevancia en este sentido ya que se requiere considerar la inclusión y diversificar la enseñanza como lo señala el decreto 83, en el que se establece que al planificar se “debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.20), “proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas -por medio de estrategias para favorecer la expresión y comunicación” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2015, p.21) y que a su vez sea capaz de que los estudiantes “participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío” (División de Educación General, 2015, p.22)

Ahora bien, otra subcategoría representativa es la de “planificación posconfinamiento”, en la que surgen las siguientes citas:

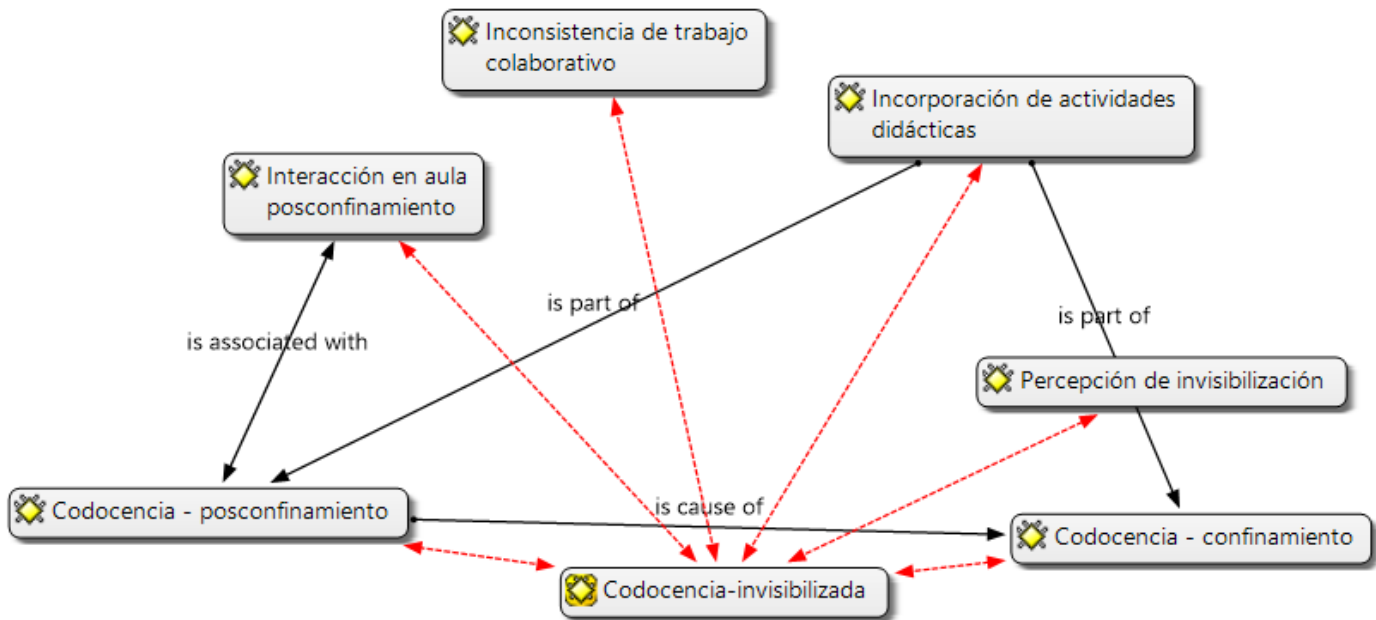
Cita n°4 EU1: “Bueno, respecto a cómo obviamente se ha visto un cambio positivo, yo diría en la presencialidad, permite un trabajo mucho más fluido con el docente”.

Cita n°5 EU1: “ahora se planifica la clase, en qué momento yo puedo entrar a participar, a colaborar en el desarrollo, inicio, cierre, es mucho más fácil poder llegar a un acuerdo en ese tipo de cosas, quizás antes era más de oyente en las clases virtuales”.

Cita n°6 ER2: “De todas maneras, los contenidos que se tienen que pasar y en base a eso comenzamos a buscar estrategias, porque eso también para nosotros es súper importante, no es solamente pasar un contenido, sino también lo que consideramos que es importante transmitir a los niños”.

Considerando lo señalado por la entrevistada del sector de urbano es que actualmente ella es parte de la planificación desde un modo más organizacional-estructural de cómo llevarán a cabo la clase en conjunto con el co-educador, y no desde el aspecto de organización del currículum que comúnmente en las escuelas se realiza de manera global para todo el año o al menos por trimestre o semestre de acuerdo al régimen adoptado por el establecimiento. Por otra parte, el contexto rural coincide con el urbano, ya que la educadora diferencial, expresa que planifican los contenidos y generan estrategias para que los estudiantes puedan acceder con mayor facilidad al contenido, no obstante, al igual que en el sector urbano, no se les considera para el desarrollo de esta acción. En resumidas cuentas, se ha de suponer que los docentes tanto de aula regular como de educación diferencial no destinan tiempo suficiente para desarrollar esta tarea conjunta, pese a que la normativa vigente, por medio de distintos mecanismos como leyes, decretos, y orientaciones han establecido el ejercicio en conjunto.

Gráfico 4. Codocencia-invisibilizada



6.2.3 Análisis de categoría 2. Codocencia - invisibilizada

La codocencia es entendida como la estrategia pedagógica que permite la interacción entre al menos dos profesores de distintas áreas, que comparten la responsabilidad de preparar el proceso de enseñanza de todas y todos los estudiantes. Se definen como acciones que son parte de este proceso de preparación de la enseñanza la planificación, el desarrollo de la clase y el proceso evaluativo. (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013). Para llevar a cabo la codocencia y por consiguiente la coenseñanza, se desprenden distintas maneras de educar de colaborativamente dentro del aula, conocidos como enfoque de coenseñanza que permiten la organización por parte de los docentes para desarrollar de la manera más eficiente la enseñanza a los estudiantes, en donde ambos serán partícipes de los momentos de la clase según cómo se organicen. Para la elección de uno de estos modelos es relevante tener en consideración en primer lugar las destrezas y habilidades de los educadores que componen el equipo de aula, como también las particularidades de un grupo curso, tomando en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje y por último el contexto en que se desarrolla la experiencia de aprendizaje (Cook, 2004; Villa, et al. 2004 en División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013).

A continuación, las educadoras diferenciales se refieren a sus percepciones y experiencias en relación a la acción (subcategoría) de “codocencia-confinamiento”

Cita n°12 ER1: “La verdad que en la escuela que trabajé el año pasado, yo tenía todas las libertades del mundo y ahí no había trabajo de codocencia, en esa escuela que igual era una escuela rural, por Futrono y era una escuela rural mucho más grande, ahí también era multigrado, pero era distinto, eran así 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6° y a mí me pasaron los niños no lectores y yo trabajaba sola”.

Cita n°16 EU1: “En confinamiento fue súper difícil, tenía también profesores que se rehusaban un poco al tema de la codocencia, eran muy rígidos para hacer sus clases, porque eran “sus clases” como un poco egoísta quizás, de 4 profesores, yo diría 1 era más inclusiva y coordinábamos actividades más entretenidas, nos disfrazábamos, etc., pero habían otros que uno era una alumna más ahí, uno iba de oyente o prácticamente uno lo que decía era como “tal alumna tiene la mano levantada” y ese era como el rol de mi parte, de la codocencia... muchas tenían las cámaras apagadas así que como que tampoco podíamos observar tanto, uno también quizás a veces veía el chat”.

A partir de lo que señalan las educadoras diferenciales se observa una diferencia en cuanto a que en la escuela rural se desarrolló un trabajo aislado, sin embargo, en el contexto urbano si había comunicación e interacción con los docentes de aula regular, no obstante, no se desarrollaba esta acción de manera conjunta con todos los docentes dependiendo de las relaciones interpersonales. Por otra parte, ambas coinciden en que la codocencia en sus contextos educativos no se llevó a cabo como parte de las acciones del trabajo colaborativo.

Ahora bien, otra de las subcategorías relevantes dentro de esta categoría, es la de “codocencia - posconfinamiento”, de la cual se destacan las siguientes citas:

Cita n°4 ER 1: “Entonces claro cuando tú de repente dices, tirái ideas muy brillante, ya si alti, como que tu erí súper segura en decir esas ideas, pero cuando no, tu vai más piolita es como no no no te preocupi yo lo hago, entonces muchas veces, está en verdad lograr un trabajo colaborativo y sobre todo acá, en lo que es multigrado que unos están allá, otros acá, todos diferentes cursos, diferentes edades, cuesta más todavía como trabajar ese equipo. Porque cuando es solo un curso se nota mucho más esa dupla que porque ahora es todo tan diverso es como que tú al final, todos corremos para todos, entonces es difícil que tu llegues o alguien que llegue desde afuera y diga si mira aquí hay un full trabajo en equipo, o sea estamos trabajando en equipo igual pero así a presión cachai”.

Cita n° 17 EU2: “Y ahora pos pandemia podríamos decir que es algo que está avanzando pero que aún le falta mucho, porque está claro que hay varios tipos de codocencia, pero yo creo que a los profes todavía no les queda tan claro qué es la codocencia y cómo se lleva a cabo. Como que hasta el día de hoy los profesores piensan que uno está ahí para asistirlos a ellos y no a las niñas. Entonces mientras eso no quede claro y no quede interiorizado vamos a seguir como en un camino de transición para llegar a lo que debiese ser la verdadera codocencia”.

Cita n°18 EU1: “Ahora si bien tengo que estudiar contenidos de tercero y cuarto básico para poder explicarles también a las niñas, la materia en sí, hacemos un

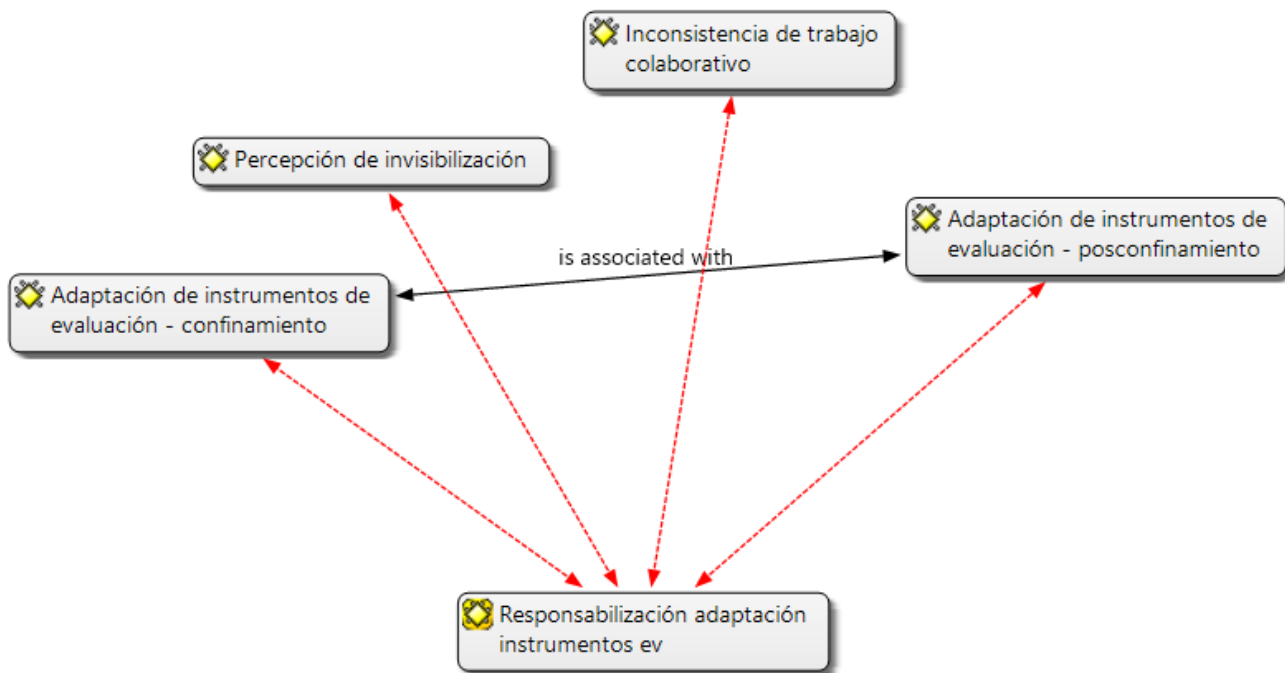
inicio tú y yo en todo momento de la clase, hacemos como un intercambio de roles con la profesora... si la profesora está explicando, uno se pasea en la sala para que las niñas, uno va monitoreando ahí al grupo curso... cosa que no se podía antes. Ahora me siento quizás como más, no sé, valorada por los profes y te sientes como más competente de manera presencial que virtual”.

Cita n°6 ER2: “Mmmm codocencia, es que en realidad es como un rol colaborativo en todo lo que se pueda. En planificación, en creación de material didáctico en creación o adaptación de evaluaciones, es como un todo, un aporte en lo que se pueda”.

Es posible apreciar que ambas docentes declaran que en el periodo posterior al confinamiento el desarrollo efectivo de la codocencia no se lleva a cabo tan fácilmente ya que hay factores como el multigrado en el contexto rural, que, según la percepción de la profesora, es mucho más complejo lograr que esa acción se lleve a cabo. Ahora bien, en el contexto urbano declara que se está avanzando, pero que todavía están en proceso de que las personas involucradas en el equipo de aula puedan desarrollar esta acción, puesto que aún no hay apropiación del concepto de esta práctica.

Se puede desprender a partir de las percepciones de los sujetos en estudio que lo que ellas desarrollan como codocencia surge a partir de situaciones emergentes que ocurren dentro del aula y que no existe una planificación ni coordinación del enfoque de codocencia que se desarrollará en cada clase. A partir de lo anterior, se puede establecer una relación con la teoría según lo que señala Cardona (2006 en Gutiérrez, 2020) en cuanto a las agrupaciones conceptuales asociadas al trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y de educación diferencial, que en este caso se aprecia que se asemeja más a una modelo de consulta y colaborativo, que se caracterizan principalmente como una asesoría que se da en una relación jerárquica entre los profesionales del equipo de aula, y también varía ocasionalmente los apoyos a los estudiantes serían otorgados en igual medida desde los profesores involucrados, respectivamente, dejando de lado el modelo esperado de coenseñanza que se basa en que ambas partes se impliquen de igual forma, y puedan desarrollar acciones en conjunta como la planificación y aplicación del currículum para lograr la enseñanza a los estudiantes. Ahora es necesario considerar que respecto a lo indicado por Rodríguez (2014 en Ustrell, 2015), para desarrollar una codocencia efectiva, las acciones o responsabilidades deben ser consensuadas con una coordinación previa, alternando roles ya sea diferentes, igualitarios o que se complementen, privilegiando el compromiso y la interacción.

Gráfico 5. Responsabilización adaptación instrumentos de evaluación



6.2.4 Análisis de categoría 3. Responsabilización adaptación instrumentos

La adaptación de instrumentos corresponde a lo más bien llamado o entendido como adecuación curricular, que simples palabras, corresponden a los ajustes y flexibilidades que se pueden efectuar al currículum para dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas que presenten los estudiantes en general, con el objetivo de promover la participación en las propuestas educativas y así asegurar el aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015) de acuerdo a las habilidades propias de cada uno de los educandos.

Desde la conceptualización del término adaptación curricular a partir del decreto 83 y sus orientaciones técnicas para su aplicación, se señalan diferentes aspectos que respaldan esta acción. En primer lugar, se destaca la necesidad de promover la igualdad de oportunidades, que permita “equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.12.) En segundo lugar, generar este tipo de flexibilización responde a uno de los criterios desarrollar la propuesta curricular con equidad, es decir, que, a partir de la ejecución de adecuaciones curriculares, ésta permitiría fomentar “los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con necesidades educativas especiales” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.13) y así alcancen el logro de objetivos propuestos. Otro de los elementos que estipula el decreto

83, es que se procure acerca de la inclusión educativa y valoración de la diversidad, vale decir, que se pueda favorecer a los estudiantes respecto del acceso, presencia y participación, con especial foco en aquellos por distintas causas se encuentran excluidos “o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar”. (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.13-14)

Por último, uno de los criterios que conforma la esencia de la adecuación curricular es la flexibilización de respuesta educativa, que facilite el acceso, la permanencia y el avance de los estudiantes (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015) indistintamente si presentan un diagnóstico a la base, en este caso, el foco es poder dar respuesta a la diversidad en todas sus aristas. En síntesis, consiste en la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, que requieren ajustes significativos para lograr un avance en su aprendizaje y puesto que, a pesar de tener acceso a participar del currículum, éste no alcanza a otorgar respuesta positiva a las necesidades educativas especiales (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

Adaptación de instrumentos de evaluación-confinamiento

Cita n°8 ER1: Cuando era confinamiento todo lo que era evaluación para los niños que eran del programa, estaba prohibido el tema de los evalúa, igual se hacían evaluaciones que se adaptaban a ppt o a estos juegos como digitales para que los niños respondieran tu proyectabas pantallas, pero igual era el trabajo de uno solo, no era que tú te pusieras con la profesora de lenguaje o matemática por ejemplo y dijeras ya vamos a crear esta plataforma para hacer la prueba no era tu sola.

Cita n°10 EU1: La hacía el profe, si como te decía, las evaluaciones llegaban tarde, uno hacía la adecuación rápido, hacer una adecuación igual implica tiempo, quizás días y muchas veces el profe se le olvidaba, la aplicaba a todas las niñas por igual, entonces ahí no había una regulación, una coordinación, no sé cómo explicarlo.

En el contexto rural señalan de manera superficial que las adaptaciones que se realizaban cambiando la disposición de la evaluación para presentarla de distinta manera al estudiante que lo requiera, por ejemplo, de formato tradicional, dispuesta en un documento, ella se preocupa de llevarlo a una forma lúdica o didáctica. Sin embargo, no es posible apreciar que esta acción se desarrolle de manera conjunta con el profesor de aula regular, y que se refiera a aspectos más consistentes en cuanto a las adaptaciones de instrumentos de evaluación.

Referido al entorno urbano, las percepciones emitidas por la educadora diferencial da a entender que es ella la encargada de realizar las adaptaciones a las evaluaciones y que en algunas ocasiones no fue posible efectuar dicha acción, a causa de que los profesores no hicieron envío en un tiempo adecuado para poder realizarla, ya que, asegura que llevar a cabo esta acción implica tiempo, respecto de este último punto se puede inferir que los profesores de aula regular no ven valor a esta acción.

En ambas realidades se percibe que son las educadoras diferenciales que están a cargo del desarrollo de las adaptaciones curriculares, a partir de ello, se deduce que no se socializa la evaluación, ni se discuten los posibles ajustes y flexibilizaciones que pudiesen llevar a cabo, para así de esta manera otorgar la posibilidad de que los estudiantes puedan enfrentarse a una instancia de evaluación acorde a las necesidades educativas que mantengan. En este sentido, resulta totalmente opuesto a lo que indica el Ministerio de educación respecto de esta acción, pues, asegura que el rol del docente de asignatura es imprescindible en conjunto acuerdo con el profesor de educación diferencial, porque de esta ambos pueden dar su aporte desde sus áreas en relación a la evaluación diagnóstica previa de los estudiantes que presente o no algún tipo de necesidad educativa especial (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015).

La realidad no varía mucho entre los periodos durante el confinamiento y posterior a éste, y es lo que se visualiza en las siguientes citas de la subcategoría de “adaptación de instrumentos de evaluación-posconfinamiento”:

Cita n°12 EU1: “Ah ahora es mucho mejor... yo no sé si depende como de la disposición del profe, pero ahora hay como mucha coordinación, nos planificamos qué día yo saco a las niñas que tienen que rendir la evaluación diferenciada, si ella toma la evaluación antes de que yo las tenga lista, ella sabe a quiénes no tiene que tomárselas, entonces ahí hay una coordinación previa a...”

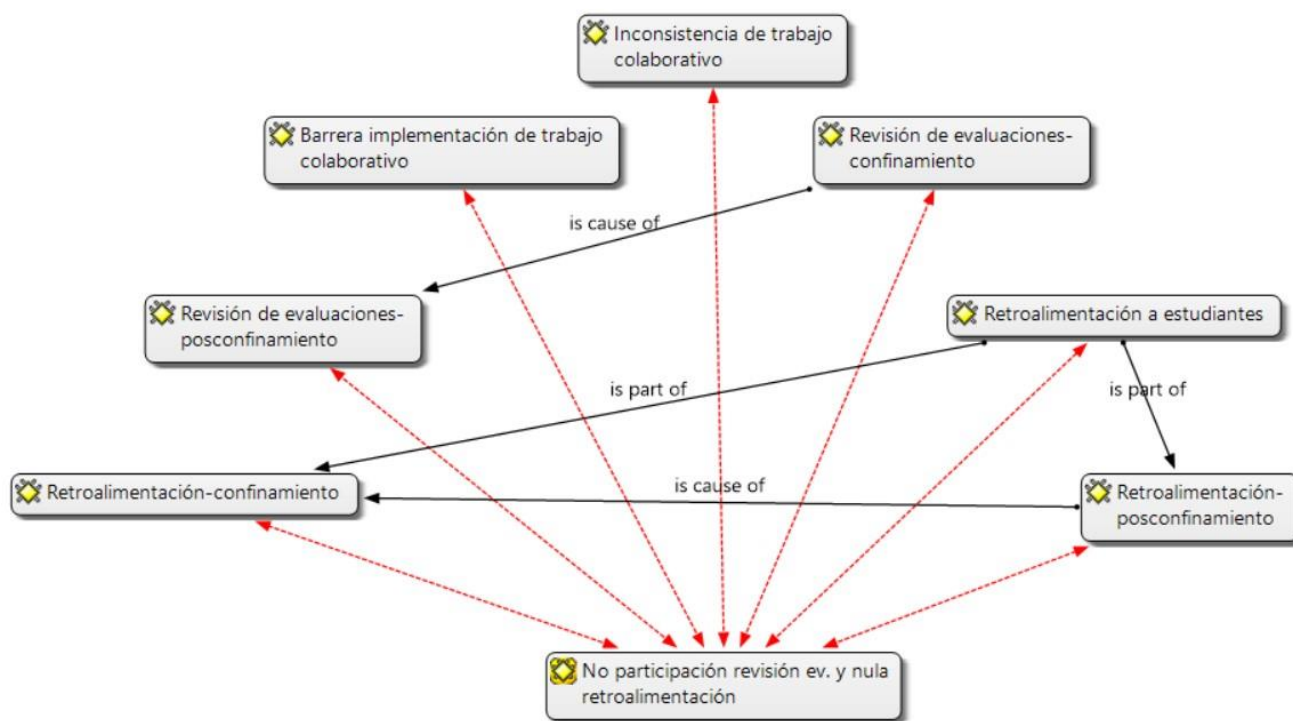
Cita n°12 EU2: “pos pandemia el tema sigue siendo el mismo el tema del tiempo que a veces no alcanza para poder hacer las adecuaciones... En forma personal trato de sí hacer las adecuaciones, aunque a veces sean mínimas o aunque a veces requiera de hacer otra cosa aparte de la adecuación del instrumento como tal, sacar a las chiquillas, aplicar la evaluación por segunda vez, etc”.

Cita n°9 ER1: Ahora en presencial que hacemos con la Sofi, hemos hecho dos modalidades o la Sofi crea la prueba la que va hacer para todos los niños y yo adapto esa prueba o de raíz agarro yo los temarios si adapto sin ver la prueba anterior de la Sofi y creo las pruebas para los niños que más lo necesitan, acá los niños están todos en el PIE

Lo que se aprecia en la realidad urbana es que se coordinan con los profesores para la aplicación de la evaluación diferenciada, aunque no se refiere a la acción conjunta que evidencie un trabajo colaborativo para ejecutar esta acción, se desprende que es la educadora diferencial quien está a cargo de realizar las adaptaciones curriculares. También señalan que generalmente las evaluaciones no son enviadas con un tiempo de antelación que permita realizar las adecuaciones pertinentes puesto que es ella quien las realiza de manera individual. Respecto de lo anterior, es posible deducir que la profesora diferencial asume este rol desde la voluntariedad de cumplir con parte de su rol o que implícitamente existe la idea que, entre ambos profesores, la responsabilidad de ejecutar esta acción es del profesor de educación diferencial. Alarcón (2011) señala que la labor docente antiguamente era vista como una acción relacionada estrechamente a la vocación y al apostolado, con ello, hace relación a que los profesores realizan todo tipo de tareas incluso aquellas que no le corresponden directamente para cumplir con “labor”, esto se contrapone con la visión

actual que a partir del profesionalismo. En consideración a lo descrito y realizando un contraste con referentes teóricos, es tarea de los equipos de aula elaborar adecuaciones curriculares (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013), considerando profesores de asignatura, educadores diferenciales, profesionales de apoyo dentro del establecimiento, incluso considerando a la familia de los estudiantes (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015), con el único fin que “sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales” (División de Educación General Unidad de Currículum, 2015, p.26).

Gráfico 6. No participación revisión evaluaciones y nula retroalimentación



6.2.5 Análisis de categoría 4. No participación revisión evaluación y retroalimentación

Según establece el decreto 67/ 2018 en el art. 2 letra b la evaluación (BCN, 2018) es:

“Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (p.3)

En consideración a lo anterior, es que se hace necesario que exista una comprensión profunda, por parte de los docentes y profesionales de la educación que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, del rol y labor que cumplen dentro del proceso de evaluación. Entendiéndolo como un proceso dinámico que involucra distintos procedimientos y que es parte del proceso de aprendizaje. No obstante, a lo anterior, es posible encontrar que existe falta de apropiación por parte de los docentes de educación diferencial en cuyo proceso, que se continúa con la concepción de una evaluación ligada estrechamente a la calificación, lo que entrega al docente regular el liderazgo de esta acción y no es mirada desde una perspectiva colaborativa.

Tomado en cuenta, lo antes mencionado es que surge la subcategoría “Revisión de evaluaciones confinamiento”.

Cita n°22 EU1: “Pucha antes era todo de manera virtual, era automático, daba el puntaje, daba la nota y chao”

Cita n°83 EU2: “Por lo general yo me encargo de las que son de las niñas PIE, si y en algún otro caso que yo tenga que revisar alguna prueba de una niña que la hizo fuera de plazo y ese tipo de cosas”

Cita n°28 EU2: “Durante el confinamiento fue más complejo, porque como te decía anteriormente, habían cosas que no eran pruebas en sí, que eran trabajos, algo más práctico, etc, pero siento que ahí se perdió un poco de nuevo”

En esta subcategoría solo se recopilaron las percepciones del contexto urbano, debido a que las educadoras del sector rural no se refieren específicamente a esta temática, pese a las preguntas realizadas. Ahora bien, a partir de las opiniones entregadas por las docentes de educación diferencial podemos desprender que en primer lugar ellas no fueron parte de llevar a cabo esta acción y además que el proceso evaluativo durante el periodo de confinamiento donde el funcionamiento de las escuelas se realizó de manera online, adquirió un carácter sumativo, dejando a un lado las nuevas concepciones y orientaciones sobre este proceso con un carácter formativo que permita a los involucrados obtener información relevante para la toma de decisiones oportunas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las actuales orientaciones propuestas en la normativa vigente en el proceso de evaluación, promueve la diversificación del proceso evaluativo en favor de responder de manera satisfactoria a la diversidad presente en las salas de clases. A su vez promueve el trabajo colaborativo y la estrategia de co-enseñanza como herramientas fundamentales para responder a las necesidades presentes en la escuela. Es fundamental que estos procesos cuenten con lineamientos y protocolos claros de cómo serán aplicados y llevados a cabo por los docentes apuntando al cumplimiento de los tiempos asignados para estas labores como planificación y evaluación desde una perspectiva colaborativa, monitoreando el cumplimiento de los objetivos de aprendizajes (Rodríguez, 2014).

A continuación, surgen expresiones que hacen referencia a la subcategoría “Revisión de evaluaciones posconfinamiento”

Cita n°25 EU1: “Muchas veces no sé sobre todo las niñas más pequeñas, no saben muy bien el tema de traspasar las alternativas a la hoja de respuestas, son muy chicas, entonces habían muchos errores, muchos rojos, muchas notas rojas o notas bajas también, por lo tanto optamos a revisar de manera manual”.

Cita n°26 EU1: “También habían muchas respuestas que también las niñas no contestaban, entonces una de manera presencial, le da la oportunidad de llamar a la niña y “mira en esta pregunta, ya, cuál es la respuesta” y le da la oportunidad de poder responder la pregunta”.

Cita n°50 ER1: “Si. Sobre todo, igual lo que son disertaciones, exposiciones trabajos de maqueta los niños que no están acostumbrados a hacer ese tipo de trabajo y yo creo que este año nosotras les hemos dado harto énfasis a eso y ahí hemos puesto la visión de las tres, lo hablamos entre las tres como las pautas, Sofía igual

siempre pregunta la opinión de nosotras, cómo encontramos que fue la exposición en este caso de ser una disertación”.

Según lo expresado por las docentes de educación diferencial aún, en un contexto de presencialidad posconfinamiento, se continúan con referencias que entregan un carácter sumativo de las evaluaciones, en ambos contextos rural y urbano las docentes solo se limitan a relatar experiencias que tienen relación directa con el proceso de calificar y no hacen referencia al valor reflexivo que tiene el proceso de evaluación.

A partir de las orientaciones entregadas por la Unidad de Currículum y Evaluación de cómo implementar la nueva normativa de los procesos de evaluación, es primordial que los equipos de aula perciban de manera colaborativa que la evaluación es la instancia de recoger información y evidencia del proceso de aprendizaje, facilitando la toma de decisiones oportunas para la mejora y que no involucra exclusivamente una calificación.

Desde un enfoque inclusivo, no se debe dejar de tener en cuenta que el proceso de evaluación también debe dar cuenta de cómo los docentes responden a las necesidades educativas presentes en la sala de clases. Es por esto que las diversas instancias evaluativas diseñadas por los docentes contemplen estrategias diversificadas, lo anteriormente descrito queda explícito en el decreto 67/2018 donde se afirma que “se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para los estudiantes” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018, p.56).

En este contexto la retroalimentación es fundamental ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. El decreto 67/2018 orienta prácticas pedagógicas que promueven la evaluación de carácter formativo, lo que vuelve relevante la incorporación los procesos de retroalimentación el proceso formativo de los estudiantes.

En relación a lo anterior, se pueden evidenciar las percepciones entregadas por las educadoras diferenciales en las entrevistas realizadas, emana la subcategoría de “Retroalimentación-confinamiento”

Cita n°19 EU1: “Pucha antes era muy difícil hacer, la modalidad no permite hacer ese tipo de cosas con cada niña, eso es difícil”.

Cita n°20 EU2: “Durante el confinamiento no, mucho más complejo, de hecho, yo diría que casi no se hizo”.

Cita n°14 ER1: “En pandemia casi nada de retroalimentación uno más hablaba con los papás cuando los niños no cumplían con los trabajos. Igual todo era súper intermitente los niños faltaban dos, tres semanas y volvían después y que yo pudiera hacer un trabajo, así como súper parejo, no, bastaba que tuvieran un síntoma de Covid y ya les decían que no fueran a clases por temas de precaución, el trabajo era muy pero muy intermitente”.

A partir de lo mencionado por las docentes de ambos contextos educativos, se evidencia que durante el periodo de confinamiento no existió un proceso de retroalimentación,

también se desprende de lo expresado que no existe una reflexión en relación a la ausencia de este proceso dentro de las acciones o actividades del trabajo colaborativo.

El Marco para la Buena Enseñanza, en el dominio C que hace referencia a *Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiante*, puntualmente en el estándar 9 que indica sobre la evaluación y retroalimentación de para el aprendizaje, (CPEIP, 2021), propone que los docentes deben utilizar la evaluación y retroalimentación como una herramienta pedagógica que enriquezca el proceso de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la autoevaluación de los estudiantes. Orientando a los docentes a entregar a los estudiantes retroalimentación oportuna y descriptiva, generando opciones para continuar aprendiendo (CPEIP, 2021).

Considerando los aspectos señalados anteriormente, surgen citas de los docentes de aula regular entrevistados refiriéndose a *Retroalimentación-posconfinamiento*

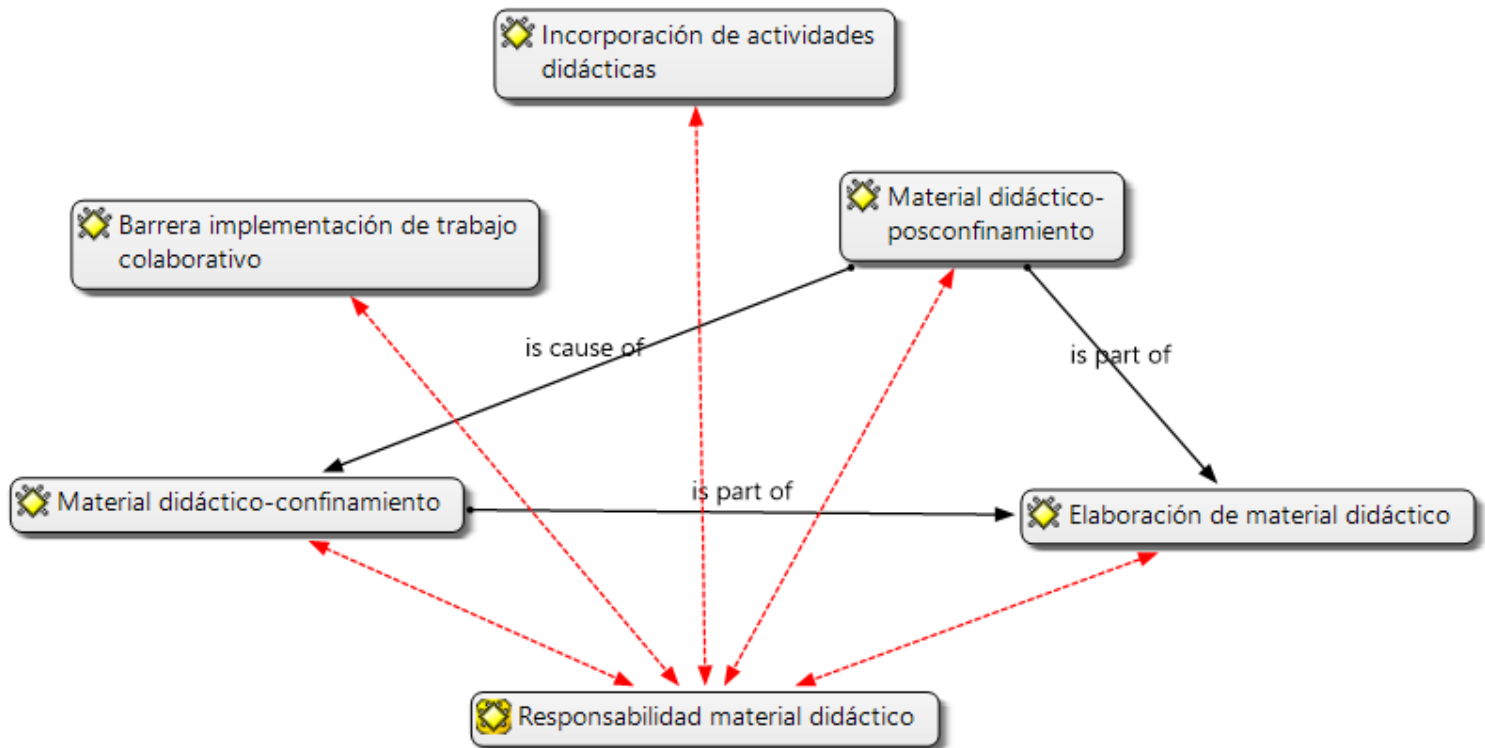
Cita n°20 EU1: “Muchas veces el tema de la retroalimentación en sí igual es difícil hacerlo en una clase presencial, aún, es muy difícil lograr hacer un buen cierre de clase, tanto porque no sé, a veces las niñas se demoran mucho en escribir, al hacer las actividades no terminamos muchas veces de hacer la actividad, entonces como retroalimentación en si es muy difícil hacer como “eso” durante el cierre de la clase, pero si se trata de hacer durante el desarrollo de alguna actividad, ir viendo, monitoreando, eso”.

Cita n°19 EU2: “En este último periodo siento que va más encaminado pero que también le falta, está al debe, porque muchas veces se entiende la retroalimentación como entregarle las respuestas correctas de la prueba y hasta ahí lo dejamos, “adiós que le vaya bien”, pero todos sabemos que eso no es un verdadero proceso de retroalimentación”.

Cita n°15 ER1: “Ahora si, hacemos el tema de la carpeta que se llevan todas las semanas con cosas que les están dificultando o contenidos que se están viendo para que sigan repasando en casa tienen una semana para realizar esa carpeta y por lo menos a mí que me toca revisar siempre la carpeta de los niños grandes, yo hago una retroalimentación y escribo y rayo con notas y le escribo las cosas que están malas y le escribo ahí mismo cuál sería la respuesta buena y también cuando se las entrego hablo con ellos en casos, no siempre no siempre pero cuando uno ve que son casos que hay muchos errores o que no se está cumpliendo con lo esperado me tomo el tiempo de hacer una retroalimentación más profunda, que solo lo que yo he escrito en su trabajo”.

A partir de lo expresado por las docentes de educación diferencial en ambos contextos, se evidencia solo la socialización de los resultados o calificaciones obtenidas por los estudiantes, sin realizar una reflexión crítica del proceso realizado, objetivo que tiene primordialmente la evaluación. Y que además no suelen participar de manera significativa en este proceso, pues, son los profesores de asignatura los que desarrollan esta acción.

Gráfico 7. Responsabilidad material didáctico



6.2.6 Análisis de categoría 5. Responsabilidad material didáctico

Si bien existen distintas definiciones acerca del concepto de material didáctico, desde el punto de vista de Manrique y Gallego (2013) se constituyen como herramientas que son utilizadas por los profesores de aula regular, propiciando el desarrollo de un aprendizaje significativo, que cuando son utilizados en conjunto “con metodologías lúdicas y ricas en aprendizajes prácticos para los estudiantes, logra fortalecer su desarrollo, propiciar esquemas cognitivos más significativos, ejercitar la inteligencia y estimular los sentidos” (Manrique y Gallego, 2013, p.104). En consecuencia, se espera que la generación de materiales didácticos utilizados en clases, sean un aporte para contribuir con el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Dicho lo anterior se exponen a continuación algunas citas que son representativas de la subcategoría de “material didáctico-confinamiento”:

Cita n°4 EU2: “ya ahí hay más participación, ahí yo en particular me siento con más libertad de elaborar cosas, se me viene a la mente particularmente el periodo pandemia como tal confinamiento donde tuve la libertad para crear material para generar apoyo a lo que se veían en las clases, para dejar en el tablón que era lo que se ocupaba en esa época, eso yo sé que sirvió bastante para algunas chicas...”

a ver se habla, se conversa y por lo general soy yo la que los elabora, siguiendo una línea de qué es, cómo lo vamos a ver en clases, cómo lo vamos a utilizar si servirá o no servirá, pero en términos prácticos soy yo la que los elabora”

Cita n°5 ER1: “El año pasado yo estuve trabajando también una parte presencial y una parte virtual, ahí tenía un curso, a lo más un 1° y un 2° o un 3° y 4° y ahí mi autonomía era, yo hacía lo que quería y yo podía preparar algo y hacer algo para trabajar con los niños”

En el ámbito urbano, los relatos de las educadoras diferenciales aseguran que la labor de generar material didáctico en el periodo de confinamiento, lo ejecuta de manera individual, no obstante, lo realiza a partir de una previa conversación con el profesor, para que el diseño de este material siga la misma línea de cómo lo enseñará el profesor en la clase. Ahora bien, en el establecimiento rural, la realidad es distinta, ya que la profesora menciona que, durante este periodo, ella desarrolló un trabajo individual, sin embargo, a diferencia del caso anterior, aquí no existe una previa coordinación con el profesor de asignatura.

Contrastando la información recopilada por medio de la entrevista, se deduce que los profesores no trabajan en conjunto para llevar a cabo esta acción, y en el caso que si lo realizan solo es desde la socialización del material, no a partir de la confección o que se consideren los aportes que cada uno desde su área pueda proporcionar. Ahora contextualizando este concepto a esta investigación, lo analizado anteriormente resulta contradictorio con lo que sostiene el decreto 170 (BCN, 2009), dentro de las acciones o tareas que debe realizar el equipo de aula es generar material educativo, ya sea de complemento de la clase o bien para reforzar los contenidos de la clase. En términos formales para poder dar atención a las necesidades educativas especiales se hace indispensable que los establecimientos tengan provisiones de medios y recursos materiales que faciliten el acceso, la participación y progreso en el aprendizaje de los estudiantes. En esta misma relación, enfatiza que los equipos de aula, entre ellos que se considera al profesor de asignatura y de educación diferencial deben planificar en conjunto complementando, respectivamente, el conocimiento del contenido relativo a la disciplina y didáctica de su propia asignatura en relación con la pericia del profesor especialista en lo relativo a la diversidad de materiales, ritmos y capacidades de aprendizaje, para procurar la participación del alumnado en las distintas actividades que sean presentadas durante una clase (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013).

A raíz de lo anterior, y con el motivo de realizar una comparación entre los periodos de confinamiento y posconfinamiento, surge la siguiente subcategoría de “material didáctico - posconfinamiento”, que se aprecian por medio de las citas presentadas a continuación:

Cita n°4 EU1: “La creación de material ahora es mucho más productiva, no sé, como que se aprovecha más quizás por las niñas, el apoyo visual el apoyo de videos. antes quizás era aportar con un video de la clase que no sabías si siempre, todas las niñas están escuchando, sí etc. Ahora es mucho más concreto, ahora podemos trabajar con la manipulación de material, jugar con colores, tamaños”.

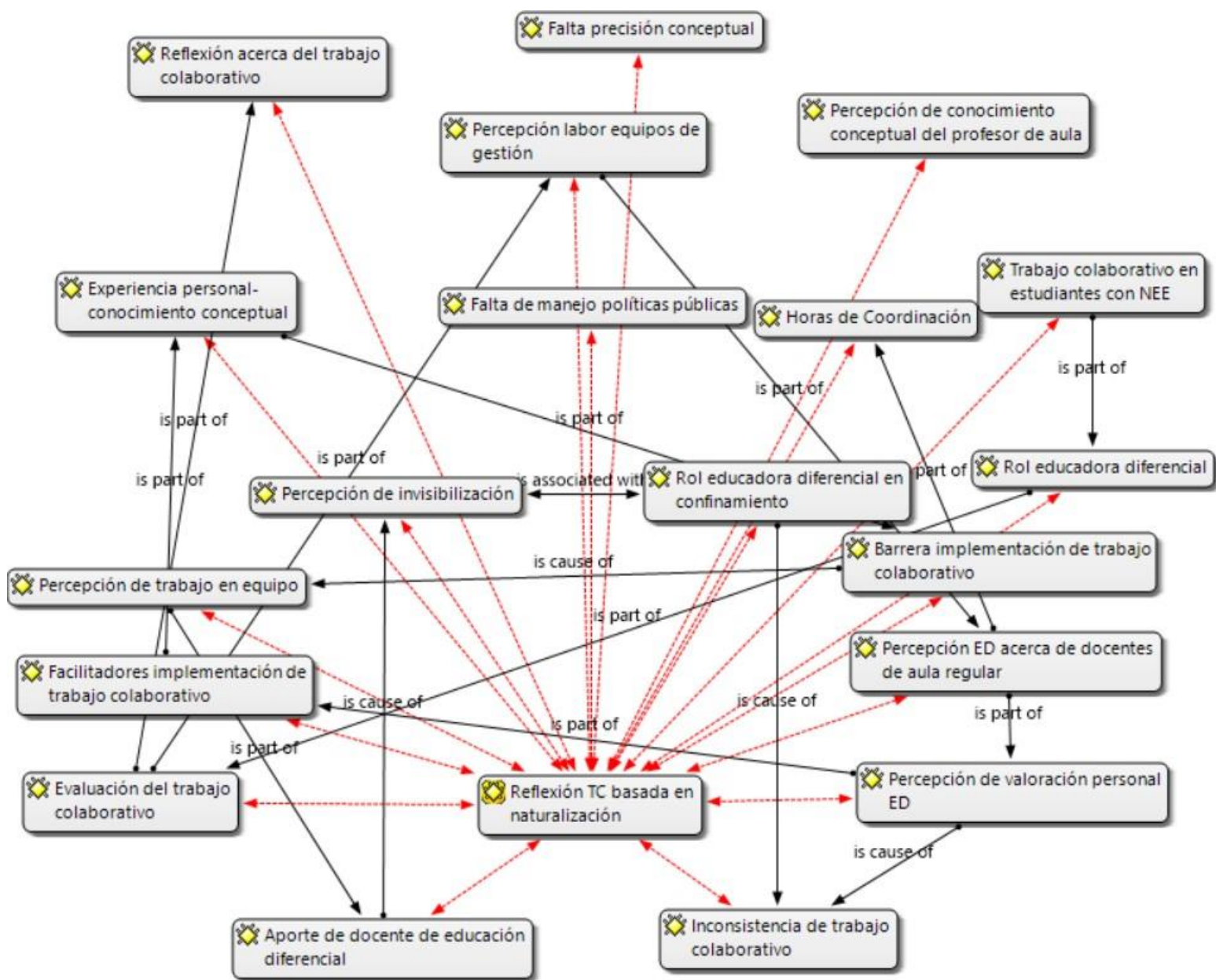
Cita n°5 EU2: “En lo que es pos pandemia se ha creado material que se ha utilizado, pero siento que a veces se deja de lado por priorizar otras cosas, actualmente por avanzar, avanzar, avanzar, avanzar para lograr hacer la cobertura curricular que están pidiendo”

Cita n°6 ER1: “pero acá en multigrado total como te digo de 1° a 6° básico es o sea tení el tiempo para hacer las guías para el material y el contenido, pero hacer material didáctico no casi nada, pero sí, todo lo tratamos de hacer en actividades didácticas, pero no, así como que yo te diga "cree un cubo de la lectura"... no, es difícil por un tema de tiempo, pero si usamos herramientas”

Cita n°4 ER2: “La creación de material didáctico, por ejemplo, cuando estamos planificando pueden surgir muchas ideas, pero, pero de repente, buscamos en Internet si lo podemos hacer, pero en la práctica súper difícil llevarlo a cabo porque por el tiempo, el tiempo súper escaso pasa volando”.

En el contexto urbano se revela que generan el aporte desde su rol, aunque no se aprecia un trabajo en colaboración, una de las causas que podría explicar es la exigencia desde la unidad técnica pedagógica de focalizar el proceso en la cobertura curricular. Por otra parte, en el ámbito rural manifiestan declaraciones similares a las del establecimiento urbano, que no realizan material didáctico en conjunto con los profesores de aula regular que sea consistente, pese a que señalan que para suplir esa falencia intentan incorporar actividades didácticas para poder abordar ciertos contenidos.

Gráfico 8. Reflexión trabajo colaborativo basada en naturalización



6.2.7 Análisis de categoría 6. Reflexión trabajo colaborativo basada en naturalización

El trabajo colaborativo es entendido como la acción en conjunta entre profesionales que poseen distinta formación académica que desarrollan diversas tareas desde su propia área, promoviendo la articulación de sus saberes para lograr objetivos en común (Mineduc, 2011). Dicha tarea requiere el respeto y la valoración profesional entre los docentes de aula regular y de educación especial con el fin único de poder desarrollar tareas en conjunto

como la planificación del currículo, el diseño de las instancias pedagógicas y otras labores atingentes para dar respuesta a los estudiantes.

Dicho término, acerca de la normativa vigente y al contexto actual donde se trabaja desde la diversidad, se conoce el trabajo colaborativo como una metodología desarrollada por un equipo multidisciplinario en que como una de las primordiales estrategias que permiten potenciar la calidad de los aprendizajes estudiantiles, principalmente de aquellos que manifiestan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE) (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013).

Ahora, las educadoras diferenciales se refieren a sus percepciones y experiencias en relación a esta subcategoría de “Reflexión acerca del trabajo colaborativo”

Cita n°32 EU1: “Yo creo que quizás puede ser un poco de ambas, nosotras si bien como educadoras diferenciales, somos expertas en lo que es trabajo colaborativo en ver tipos de codocencia, pero el profe de aula no, no conoce esos términos entonces quizás ahí hay que hacer un trabajo extra, de poder informarlo, para que se adentren en lo que es la codocencia real, y eso no sé si es un trabajo que viene siendo un trabajo de pie, sino que viene más de la unidad técnica que instruya a los profesores de la importancia de la codocencia, hacer una codocencia de calidad, de incluir, la importancia de incluir al profe diferencial en la clase, no solo de oyente, que quizás es un tipo de codocencia, pero no siempre sea el mismo tipo, sino que vaya variando”.

Cita n°64 ER1: “yo creo que el tema de los profesores de aula, la visión que tienen los profesores de aula, sobre lo que es el PIE o en el caso de que no haya PIE lo que es una educadora diferencial en sala o en aula de recursos, como que no entienden lo que es el trabajo, yo creo que falta, de hecho, hace poco lo puse en una encuesta que me hizo el DAEM yo puse que falta el tema de concientizar de cuál es el rol de nosotros en el establecimiento”.

Es posible apreciar que ambas percepciones coinciden en que son ellas las que tienen conocimientos acerca de lo que es llevar a cabo el trabajo colaborativo, puesto que declaran que los profesores no tienen conocimiento suficiente de cómo desarrollar esta estrategia de manera óptima. Además, aclaran que no es labor propia de la educadora diferencial poder instruir en el tema a los docentes de aula regular, sino que es una tarea que perciben que debe ser desarrollada por los equipos de gestión. Es importante señalar, que ambas profesoras difieren en sus relatos, ya que la educadora del contexto urbano señala que “son expertas en lo que es trabajo colaborativo” realizando una valoración y explicación de su rol como educadora diferencial, ahora bien, en el contexto rural, la docente se limita a mencionar más allá de sus creencias en relación a lo que ella observa respecto de los conocimientos de los profesores de aula regular.

Según Márquez (2019), la práctica colaborativa precisa de la interacción y el trabajo mancomunado entre profesionales, que deben ser capaces de compartir experiencias, conocimientos, tomar decisiones, respetar creencias y creer en las destrezas de cada uno de los educadores, con el fin impulsar el conocimiento en favor del aprendizaje de los

estudiantes. Dicha estrategia o metodología se puede apreciar desde la mirada de que un grupo de personas “se agrupan, asocian (...) comprometen para realizar un trabajo o actividad, repartíendose tareas, roles, prestándose mutuamente ayuda, coordinando esfuerzos, con el fin de alcanzar el objetivo previsto” (Miranda, 2002 en Márquez 2019, p. 365).

En consecuencia, de lo anterior se despliegan distintas percepciones de las educadoras diferenciales que quedan expuestas en la siguiente subcategoría: “Percepción educadora diferencial acerca del conocimiento del profesor de aula”

Cita n°34 EU1: “Quizás también el tema de que los profesores no ubiquen estos conceptos nuevos que igual pueden ser como una barrera que uno les habla de codocencia y te miran con cara como de “qué me estás hablando” y que nadie quizás se haga cargo de explicarles, como de instruirlos”.

Cita n°72 EU2: “...hay profes que han adquirido el tema de trabajo colaborativo de buena forma, ya lo tienen interiorizado y ya saben (aunque sea muy mínimo) el día, la hora, pero ya saben que ese día tienen y van a hacer tal cosa y entre comillas se preparan para eso”.

Cita n°52 ER1: “Yo creo que sí, pero creo que podríamos ser más aporte de lo que ya somos, pero creo que igual pasa por la visión que tienen los profesores de aula, los profesores jefes y los profesores de asignatura, acá en este caso en particular acá donde yo trabajo ahora no es tanto, pero yo lo noto, a los profesores les cuesta abrir las puertas para nosotras, a veces es un tema de ego otras de que le invadas su espacio...”

En consideración a lo que exponen las profesoras en educación diferencial, tanto en el contexto urbano y rural, coinciden en que los profesores no poseen conocimiento acerca de lo que es llevar a cabo el trabajo colaborativo, se puede desprender de lo anterior, que esa podría ser una justificación o causa del porqué no se lleva a cabo de manera consistente esta estrategia en conjunto. Cabe destacar que difieren en los relatos, puesto que, en el contexto urbano se menciona un escaso grado de compromiso por parte del docente de aula regular con el proceso de coordinación del trabajo colaborativo, es posible inferir a partir de lo anterior que se entrega la responsabilidad de su ejecución a la educadora diferencial y no implicándose significativamente en el proceso. Por otra parte, en el contexto rural la educadora diferencial hace referencia a la resistencia que poseen los docentes frente a la incorporación de un segundo docente en el aula, y para explicar esto, por asuntos propios de cada persona como por ejemplo el “ego” que señala la entrevistada.

En relación a lo señalado anteriormente, haciendo contraste con lo que establece el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) en el dominio D, estándar 11 que hace referencia al *Aprendizaje Profesional Continuo* específicamente en el foco de trabajo colaborativo en el cual se expresa que los docentes deben promover y participar “en instancias que permiten ampliar el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas” (...) (p. 62), queda en evidencia que surge

una constante incongruencia por parte del docente de aula regular en relación al desarrollo del trabajo colaborativo.

En relación a lo anterior surgen relatos sobre experiencias y percepciones relacionadas a la siguiente subcategoría: Inconsistencia trabajo colaborativo”,

Cita n°50 EU1: “Antes en las horas de coordinación era como juntarse a escuchar, y que el profesor se desahogara y uno ahí como si, no, si... pero una coordinación real no...”

Cita n°9 EU2: “Siento que a lo mejor los profes podrían aportar un poco más, los profes de aula, pero estando en medio del cómo del trabajo, uno sabe que por más que ellos quisieran a veces el tiempo no da, y ellos entre comillas se apoyan en nosotras para hacer ese tipo de cosas y están bien abiertos al tema y a lo mejor quisieran participar más, pero el tiempo no los acompaña”.

Cita n°29 ER2: “En general, sí. Sí, igual obviamente tenemos diferencias. Tenemos diferencia por de repente, los enfoques son distintos. Pero ahí buscamos, aunar criterios. Porque insisto, de repente no irnos por las ramas, y perder valioso tiempo que tenemos, pero siempre... Mira, nosotros en particular en la escuela, es fundamental la parte emocional de los chicos, el cómo se relacionan, el respeto. Consideramos que, si esas cosas están de base, el aprendizaje va a ser mucho más, más enriquecedor para ellos. Entonces, de repente se generan diferencias porque, por, por otro lado, está la presión, de que los niños tienen que aprender tal o cual contenido. Entonces, como que todas las partes queremos que los niños aprendan, pero de repente los caminos son distintos”.

Respecto de lo que es señalado por las personas entrevistadas, tanto en el contexto rural como urbano, se puede determinar que establecen factores diversos, para explicar la razón por la cual no es posible realizar adecuadamente el trabajo colaborativo, por ejemplo, los tiempos acotados destinados a realizar distintas tareas ya sea de manera individual o colectiva, por otra parte, el escaso conocimiento de los profesores de aula respecto de cómo desarrollar el trabajo colaborativo, entre otros. Conforme a lo expresado, también se deduce que existe una dependencia en cuanto a las relaciones interpersonales, las educadoras ponen la responsabilidad en este aspecto relacional, con el profesor y en virtud de ese vínculo se relacionan y desarrollan tareas en conjunto.

Es posible sintetizar a partir de lo anterior que dicha situación corresponde a constantes inconsistencias de esta labor conjunta, puesto que, independientemente del contexto en el que se desempeñen los profesores, o las barreras que las mismas educadoras diferenciales establecen, o bien de la relaciones interpersonales que estén establecidas entre ellos mismos, o incluso de las particularidades de cada docente, las acciones relacionadas al trabajo colaborativo debieran realizarse de igual manera, puesto que, detrás de esta estrategia existen normativas legales que regulan la puesta en marcha de ésta, así como también objetivos asociados que no se pueden perder de vista y deben cumplirse para el beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Conforme a lo señalado en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), en el Dominio A que tributa a la *preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje*, específicamente en el estándar 4 que refiere a la *planificación de la evaluación*, en relación al foco *Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje*, en que se explicita que el docente debe ser capaz de adecuar “en colaboración con otros profesionales, las estrategias y procedimientos de evaluación para diagnosticar, retroalimentar oportunamente y calificar el aprendizaje de los/as estudiantes que requieren apoyos específicos” (CPEIP, 2021. p.31). Se puede inferir que respecto de las prácticas que se evidencian en ambos contextos, los docentes en general, tanto de aula regular como de educación diferencial están en un déficit de poder cumplir con este aspecto señalado en el MBE.

A raíz de lo expuesto anteriormente, se desprende la subcategoría de “Barrera implementación trabajo colaborativo” que es posible apreciar en las siguientes citas:

Cita n°4 ER2: “Tiempo. La distancia igual es un factor en contra porque, mira, cuando uno está en ciudad, por último, te puedes quedar un rato más si necesitas ver un tema. Y te atrasas un poco para poder conversarlo, pero en sector rural es más difícil, es más difícil poder acceder a eso. Estar en las reuniones online si es que existiera o juntarse en una casa más cerca, cosas que, en algunos momentos, también nosotros hemos hecho para no tener que estar en la escuela porque la distancia igual es un factor”.

Cita n°64 EU2: “Si, si claramente si con las horas de Trabajo Colaborativo uno va básicamente a lo que va a ser la próxima clase, ni siquiera te proyectas que va a venir la prueba y que después se va a hacer la retroalimentación y se va a hacer de tal forma... no, básicamente vivimos el día a día”.

Es posible destacar además que ambos contextos coinciden en que las horas de coordinación para desarrollar el trabajo colaborativo, han sido utilizadas en ocasiones para abordar situaciones de carácter personal en lugar de privilegiar desarrollar acciones propias de esta estrategia, también señalan que inevitablemente desarrollan acciones en la medida de lo posible, puesto que el tiempo es un factor determinante para lograr el objetivo de este trabajo en conjunto. Se aprecia que esta subcategoría se ve estrechamente relacionada con la anterior (inconsistencia del trabajo colaborativo) y a partir de ello se ha de suponer que el funcionamiento del trabajo colaborativo está escasamente estructurado y no se logra llegar a acuerdo con los docentes para lograr sistematizar esta estrategia con el único fin de proporcionar lo necesario para los estudiantes con respecto a sus requerimientos académicos.

Es relevante destacar que la normativa legal vigente que regula los establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), establece que los profesores de aula regular, deben tener al menos tres horas cronológicas para ejecutar el trabajo colaborativo de manera semanal, es más “el criterio fundamental a considerar en su distribución debe ser, posibilitar tiempos de coordinación para la planificación y evaluación del trabajo a desarrollar en el aula o fuera de ella” (División de Educación General Unidad Educación Especial, 2013)

Conforme a las percepciones de las docentes diferenciales recopiladas en la entrevista, surge la subcategoría de “Percepción invisibilización”, que se aprecian en seguida:

Cita n°23 ER1: “es más difícil el trabajo colaborativo por el hecho de que muchas veces no toman mucho en cuenta lo que uno opina, esta es una cuestión en todo tienes que tener mucha suerte para que te toque un trabajo así "súper partner" en lo que es colaborativamente con los profes”.

Cita n°65 ER1: “pero igual era el trabajo de uno solo, no era que tú te pusieras con la profesora de lenguaje o matemática por ejemplo y dijeras ya vamos a crear esta plataforma para hacer la prueba no era tu sola”.

Cita n°25 ER1: “Yo con las chicas allá tenemos súper buena relación y nos llevamos súper bien y todo, pero igual de repente cuesta que uno diga “sabes quiero hacer esto “o te ayudo en esto te colaboro más que decir te ayudo y a veces prefieren como hacerlo ellas la pega antes que tu colabores”.

Cita n° EU1: “en el tema de las adecuaciones curriculares, bueno si bien antes hacíamos, bueno partiendo que los instrumentos de evaluación siempre llegaban tarde para uno poder hacer las adecuaciones, cuando la niñas quizás ya haya desarrollado la evaluación como “normalizada” entonces no tenía mucho sentido hacer doble evaluación o muchas veces se perdía esa adecuación porque ya estaba aplicada, entonces no.. se puede decir que básicamente no se hicieron adecuaciones, o bien las adecuaciones las hizo el profe, porque también las evaluaciones eran más simplificadas... no sé”

Cita n°7 EU1: “pero había otros que uno era una alumna más ahí, uno iba de oyente o prácticamente uno lo que decía era como “tal alumna tiene la mano levantada” y ese era como el rol de mi parte, de la codocencia...”

Cita n°40 EU2: “Siento que se limitan al que trabajo colaborativo es solo entre profesores de aula y se olvidan de los demás profesionales que existen de los otros equipos, y ahí también hay un trabajo colaborativo que considerar, pero no que no se hace”.

Cita n°15 EU2: “Prepandemia una codocencia muy, a ver cómo decirlo, como alejada, el profesor de aula en su lugar, yo en mi caso en otro lugar, en otro espacio de la sala, observando básicamente, ir tratando de poner atención a las chiquillas que veía con más cara de pregunta”.

En consideración de lo expresado por las educadoras, es posible percibir que de manera implícita manifiestan que no son valoradas, y ante distintas situaciones ellas cumplen con su labor aun en ocasiones no son valoradas sus ideas o acciones. Cabe resaltar que esta temática es posible apreciarla en distintos momentos y acciones relativas al trabajo colaborativo. Se aprecia igualmente que predomina la dependencia de relaciones interpersonales, sin embargo, aun así, cuando tienen un vínculo positivo son menospreciadas por el entorno en el cual se desenvuelve ya sea dentro de la sala o fuera de esta.

El Marco para la Buena Enseña en el Dominio D, que hace referencia a las responsabilidades profesionales, específicamente en el estándar 10 que establece los criterios de la ética profesional, en el foco marco regulatorio, se indica que los docentes deben comprender y actuar en consistencia con el proyecto educativo institucional, marcos legales y las políticas que regulan la profesión docente en Chile (CPEIP, 2021).

Tomado en cuenta, lo antes mencionado es que surgen las subcategorías de “Falta de manejo políticas públicas” y “Falta de precisión conceptual” donde los hacen referencia a los siguientes aspectos:

Cita n° ER1: Cuando era confinamiento todo lo que era evaluación para los niños que eran del programa, estaba prohibido el tema de los evalúa

Cita n°66 ER1: si yo estuviera en una escuela acá en Valdivia ahí yo entraría directamente a hablar, directamente del trabajo colaborativo, que es el trabajo colaborativo con los profes de decir de tratar de apoyar a mi equipo para que estas instancias se le sean mucho más fácil, eres también quien coordina también esos horarios que me pasaban con los horarios de coordinación, bueno todo eso la hace la coordinadora pero que pasa acá es que soy sola, soy yo y nadie más y pasa a segundo plano mi cargo de coordinación...

Cita n°22 EU2: “Porque se está tratando de adoptar dinámicas como dices tu, asociadas al famoso decreto 83 que ahí viene muy especificado el tema de la retroalimentación, entonces se está tomando, se están considerando esas orientaciones “para”, pero que antes no se habían considerado básicamente.

Cita n°39 ER1: “Después trabajé en unas escuelas en Valdivia y ahí me tocó en codocencia pero la verdad me guiaban porque yo recién estaba aprendiendo todo, no te podría decir que yo tuve un papel muy activo en organizar, por ejemplo, era como que a mí me entregaban mi horario, eran súper organizados las coordinadoras PIE que tenían estas escuelas que es el mismo cargo que yo tengo ahora, yo también soy la coordinadora del PIE solo que acá yo me coordino yo sola porque el programa se reduce a mí, eran súper organizadas te entregaban tu calendario, ya tení coordinación tal día, tal hora con primer ciclo y después este día y después tienes coordinación esta día y esta hora con este ciclo de matemática de lenguaje, de ciencias naturales, de historia todo era muy organizado por ellas, tenías tu calendario y te conectabas con esos profes”...

Cita n°20 ER2: “Sí, igual nos adaptamos, como somos multigrado, somos como que nos vamos adaptando, por ejemplo, a niños que van en tercero, pero que consideramos los contenidos de segundo son los aptos para él. Como que nos adaptamos y tenemos esa libertad de ir jugando dentro de la escuela Multigrado”.

A partir de lo expresado por las educadoras diferenciales se puede extraer que la mayoría de los desconocimientos de las políticas públicas vigentes o confusiones conceptuales se encuentran en las educadoras diferenciales del contexto rural. Denotando desconocimiento de lo establecido en el decreto 170/2009, como también del decreto 83 y el decreto 67.

Esto se contrapone a lo propuesto Booth y Ainscow, en el Index de inclusión escolar (2015), donde se refieren a la importancia del análisis constante de las políticas tanto internas como externas, en los establecimientos educacionales. Ambos autores, proponen 3 dimensiones; Políticas, cultura y prácticas inclusivas, que deben ser evaluadas y cuestionadas por las comunidades educativas para promover comunidades educativas inclusivas.

Esta escasez de precisión conceptual o desconocimiento de la normativa vigente, presente en los discursos de las educadoras diferenciales, podrían estar siendo una barrera al minuto de poner en práctica los distintos planes y programas de acción para abordar la diversidad de presenten en los diversos contextos educativos.

Por otra parte, las percepciones de las docentes de educación diferencial, sobre el conocimiento de los docentes de aula regular sobre estas temáticas surgiendo la subcategoría “Percepción del conocimiento conceptual del profesor de aula”, de ahí podemos extraer las siguientes citas:

Cita n°61 EU1: “el profe de aula no, no conoce esos términos entonces quizás ahí hay que hacer un trabajo extra, de poder informarlo, para que se adentren en lo que es la codocencia real”.

Cita n°56 EU2: “yo creo que a los profes todavía no les queda tan claro qué es la codocencia y cómo se lleva a cabo”.

Cita n°58 EU2: “Como que hasta el día de hoy los profesores piensan que uno está ahí para asistirlos a ellos y no a las niñas. Entonces mientras eso no quede claro y no quede interiorizado vamos a seguir como en un camino de transición para llegar a lo que debiese ser la verdadera codocencia”.

Cita n°56 ER1: “Como que no entienden lo que es el trabajo, yo creo que falta, de hecho, hace poco lo puse en una encuesta que me hizo el DAEM yo puse que falta el tema de concientizar de cuál es el rol de nosotros en el establecimiento”.

En esta subcategoría se puede apreciar que las percepciones de las docentes de educación diferencial no difieren, independiente del contexto educativo en que se encuentren. En ambos, se evidencia que las educadoras perciben que el docente regular no entiende el rol que deben desempeñar, a pesar de estar claramente estipulado en la normativa reguladora de los programas de integración escolar.

Para finalizar el análisis de esta gran categoría, es relevante señalar que las docentes en educación diferencial en contexto rural, por medio de sus relatos se puede sintetizar que comúnmente los profesores de aula regular no suelen considerar sus aportes, tales como, opiniones al momento de tomar decisiones, generar estrategias o material didáctico. Por otra parte, indican que generalmente desarrollan de manera individual aquellas acciones que podrían ser generadas en las horas de colaboración en conjunto con los profesores. Ahora bien, en el contexto urbano las afirmaciones no difieren de lo anterior, puesto que declaran que no son incluidas en el aula o como parte importante de la comunidad, un ejemplo de ello es en el contexto dentro de aula, en el cual se nota la diferencia entre sus roles, y aun así la educadora diferencial trabaja desde lo que tiene alcance para realizar.

Ahora bien, se deduce a partir de la narración de sus percepciones desde la experiencia, que las educadoras diferenciales, en relación a las horas de coordinación, se aprecian ciertas jerarquías implícitas que se transfieren también al contexto áulico. Estos hallazgos son coincidentes con la literatura que afirma que suele suceder dentro de la cultura escolar es que se desarrolla un trabajo pedagógico más bien aislado (Waldron y Mcleskey, 2010 en Rodríguez, 2014) de cualquier profesional ya sea de manera voluntaria o por normativa (como es el caso de las profesoras de educación especial) tenga la intención de aportar desde su rol pedagógico, los docentes no suelen ser receptivos ante este aporte, y a partir de esa realidad se puede inferir que desconocen el rol de los profesores en educación diferencial. Así mismo, llevado al contexto chileno hay estudios que avalan la realidad que aparentemente habría una especie de rivalidad y competencia entre docentes de aula regular y aquellos que se dedican al área de educación especial, incluso se estima que podría ser amenazante desarrollar trabajos en conjunto puesto que podría ir en desmedro del otro docente en cuestión (Rodríguez, 2012 en Rodríguez, 2014). Respecto de lo anterior, probablemente se pueda estar presentando dicha situación en los contextos abordados para esta investigación, que podría ser una explicación para lo que expresan las educadoras diferenciales.

Es posible inferir que las educadoras diferenciales dentro del aula aparentemente adoptan un rol de asistente de aula, en el cual se ajustan a las demandas explícitas o implícitas de los profesores de aula regular y con ello se aprecia que no son relevantes en el proceso de enseñanza. Muchas de las situaciones que comentan se puede colegir que ellas mismas normalizan esas experiencias e inconscientemente subvaloran su profesión, su labor dentro del contexto, y de este modo adquieren un rol de inferioridad ante los coeducadores y por consiguiente dentro de la comunidad educativa. Existen investigaciones que analizan la interacción entre los profesionales ya mencionados con anterioridad, y surge una desconsideración por parte de los docentes de aula regular hacia las educadoras diferenciales manteniendo una actitud de superioridad (Figueroa, et al., 2020), frente a este tipo de acontecimientos se aprecian según Bourdieu (2011, en Figueroa, et al., 2020) que bajo ese tipo de circunstancias emergen estrategias de conservación, en la que básicamente el profesor de aula regular pasa a ser un “nativo” dentro del aula, quien refuerza la autoridad que posee en todas las acciones que pudieran ser resueltas por medio del trabajo colaborativo, y por otra parte, el docente de educación diferencial es considerado como un “inmigrante” en su territorio que se ve afectado por mecanismos excluyentes del espacio áulico.

6.3 Síntesis de Análisis

En consideración de los análisis establecidos a las entrevistas realizadas a 4 docentes de educación diferencial de dos establecimientos, uno ubicado en un sector urbano y el otro en sector rural, resulta posible precisar que las educadoras poseen percepciones similares en algunos puntos conforme a cómo han experimentado el trabajo colaborativo en los periodos previos, durante y posterior al confinamiento por SARS COV 2. En cuanto a la categoría de irrelevancia planificación, en la cual comúnmente existe una preparación de la

enseñanza, incluyendo elección de objetivos de aprendizaje del currículum, decidir instrumentos evaluativos, etc., las educadoras principalmente establecen que no son parte relevante de este acto, que no hay mayor injerencia de su parte, ni tampoco se generan los espacios para poder participar de esta acción. Sin embargo, señalan que son consideradas para planificar o decidir la estructura clase a clase acorde a los contenidos ya planteados por los profesores de asignatura.

Con respecto a la dimensión codocencia invisibilizada, es posible extraer que lo que predomina es la dependencia a las relaciones interpersonales, pues, básicamente asumen que depende del vínculo o el grado de cercanía que exista con el profesor se puede llevar a cabo esta acción, de otro modo, se dificulta más la puesta en marcha, y en este último caso, en lugar de desarrollar la coenseñanza, adoptan un rol asistencialista dentro del aula de clases.

Por otra parte, la responsabilización adaptación instrumentos, tanto en el contexto urbano como en el rural, son las educadoras quienes realizan las adecuaciones curriculares específicas solo para los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar. Evidenciando que no existe un trabajo coordinado con los profesores de aula regular, no socializan las adaptaciones y flexibilizaciones realizadas, limitando directamente a los estudiantes ya que no hay un proceso reflexivo de esta acción por parte de los profesores que conforman el equipo de aula.

En relación a la categoría de No participación evaluación y nula retroalimentación, se puede mencionar que en ambos contextos las educadoras diferenciales no desarrollan un rol relevante respecto a esta acción, por tanto, se desprende que es el profesor de aula regular quien se encarga de hacer la revisión de evaluaciones. Ahora bien, es importante destacar que, en el periodo de confinamiento en el contexto urbano, las evaluaciones adoptaron un carácter sumativa. Referente a la retroalimentación, en ambos contextos se evidencia que los profesores de aula regular orientan esta acción en verbalizar las calificaciones y respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes, de igual modo, no se visualiza una participación en conjunto para desarrollar esta acción, lo que incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no se enfrentan a estas instancias desde una mirada reflexiva de la evaluación, por tanto no son conscientes de sus aprendizajes y progresos.

Responsabilidad material didáctico, ambos contextos coinciden en que ellas como educadoras diferenciales, asumen la responsabilidad de diseñar y elaborar los instrumentos educativos necesarios para apoyar el contenido curricular. Señalan además que no existe trabajo en conjunto puesto que no deciden entre ambos profesores, qué contenidos abordar, cómo los presentarán en el material educativo, y cómo lo utilizarán en clases. Se extrae que existe una distribución implícita de roles, en la que la profesora diferencial es la que se hace cargo del material didáctico y, por otra parte, es el profesor de aula regular quien valida estos instrumentos.

Finalmente, en torno a la Reflexión trabajo colaborativo, es importante destacar que las educadoras coinciden que consideran que ellas son quien posee mayor dominio del llevar el trabajo colaborativo, puesto que los profesores de aula regular constantemente manifiestan desconocerlo, sin embargo, ellas no consideran que sea responsabilidad propia

la instrucción de esta temática a los profesores. Se evidencia que en esta categoría también surge una dependencia a las relaciones interpersonales y que depende del nivel de confianza que mantengan con el docente el desarrollo o la falta de éste en las diversas acciones asociadas al trabajo colaborativo. Otro elemento que se desprende son los distintos factores que son considerados como barreras para implementación del trabajo colaborativo, como, por ejemplo, predominantemente mencionan el poco tiempo que disponen para realizar las distintas tareas en conjunto. A partir de lo anterior, surgen acciones que asumen como responsabilidad individual, como es el caso de elaboración de material didáctico o generar adaptaciones curriculares, naturalizando estas prácticas, asumiendo que son propias de su rol y que el profesor se puede desvincular de esto independiente de la carga que resulte para ellas, con esto se invisibilizan a sí mismas y subestiman su profesión y labores asociadas. A raíz de lo anterior, se deduce que en diversas ocasiones adoptan un rol asistencialista tanto dentro como fuera del aula. Para Alarcón (2011), a lo largo de la historia la labor del docente estaba vista como una vocación o apostolado, si bien ha transitado a una perspectiva de profesionalización, desde esta perspectiva se ve estrechamente relacionado con lo planteado anteriormente, puesto que, la educadora adopta tipos de conducta asistencialista y asume roles colaborativo como individuales como una suerte apostolado, como caridad para lograr dar cumplimiento a aquellas acciones que debieran efectuarse en conjunto solo con el objetivo de cumplir y dar respuesta en nombre de ambos profesionales parte del equipo de aula. Bajo esta perspectiva, el rol de las profesoras diferenciales que fueron parte de la muestra de estudio, desprofesionalizan su labor, sin intenciones de poder revertir aquellas situaciones.

7 CONCLUSIONES/REFLEXIONES FINALES

Con el fin de concluir este trabajo de investigación, se realizará una reflexión consistente de ésta, iniciando con la revisión de la interrogante establecida al comienzo de este proceso, que hace a referencia ¿Cómo perciben el trabajo colaborativo los docentes de educación diferencial en la etapa de preconfinamiento, durante el confinamiento y posconfinamiento en dos escuelas, una urbana y otra rural?, se logró responder esta pregunta de manera total a través del diseño, aplicación y análisis de las entrevistas a las docentes de educación diferencial que formaron parte de este estudio de caso, se recopilaron datos relevantes, como por ejemplo que el trabajo colaborativo entre educadoras diferenciales y profesores de aula regular, es escasamente estructurado independiente del periodo de tiempo consultado. Se evidencia relaciones asimétricas con los profesores de aula regular, ya que, la toma de decisiones en general del diseño curricular recae en los docentes, aparentemente como parte de su área y no como una responsabilidad que puede ser compartida con la profesora de educación diferencial. En la misma línea, se concluye que la participación de la educadora en este diseño curricular no es imprescindible, y que su labor debe estar orientada a dar respuesta a estudiantes del PIE. En contraste a lo anterior, todas las tareas anexas a la labor propia de la educadora diferencial, como son, generar material concreto, prestar ayuda en acciones no pedagógicas. Referente a esta lógica se percibe que esta dinámica posiciona a ambos docentes desde veredas opuestas.

A partir, del desarrollo la investigación realizada se procederá a una revisión de los objetivos específicos y general, analizando el grado de cumplimiento de estos:

En relación al objetivo específico uno que corresponde a: “Conocer las percepciones que poseen los docentes de educación diferencial de una escuela urbana y otra rural sobre el trabajo colaborativo en la etapa previa, durante y posterior al confinamiento”, se ha cumplido a cabalidad, puesto que, se ha logrado recopilar las percepciones de las educadoras diferencial en ambos contextos propuestos, a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas que permitieron recabar la información relativa a los periodos que conformaron el confinamiento por SARS COV 2, es decir, antes, durante y después, sobre el trabajo colaborativo y las diversas tareas que componen esta práctica pedagógica.

Posteriormente, el objetivo dos correspondiente a: “Analizar críticamente las percepciones que poseen los docentes de educación diferencial de una escuela urbana y otra rural sobre el trabajo colaborativo en la etapa previa, durante y posterior al confinamiento” se cumplió totalmente ya que se utilizó el software “Atlas ti” que facilitó contrastar las entrevistas realizadas, estableciendo relaciones entre las categorías y subcategorías que emanan del análisis, favoreciendo la triangulación de los datos.

Referente al objetivo general, que corresponde a “Comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa previa, durante y posterior al confinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas, una de zona urbana y otra de zona rural” se cumplió de forma total, dado que mediante aplicación de entrevistas fue posible recopilar las percepciones que tienen las profesoras en educación diferencial acerca de las acciones asociadas al trabajo colaborativo en distintos periodos de

tiempo en torno al confinamiento, vale decir, previamente, durante y posterior a éste, que posteriormente se analizaron comparativamente a través del uso del software ya mencionado que a su vez permitió conseguir una visión más clarificadora de sus vivencias en estos tres periodos en relación al trabajo colaborativo desarrollado con los profesores de aula regular.

Si bien se pudieron llevar a cabo a cabalidad las acciones de esta investigación, es posible encontrar limitaciones en la ejecución de este estudio de caso, no se pudo contar con mayor cantidad de participantes para aplicar las entrevistas, ya que, en el contexto rural debido a la escasa cantidad de niños por escuela, se requieren de menor suma de profesionales educadoras diferenciales, por tanto, no había opción de ampliar la muestra de estudio. Aun así, en el contexto urbano si bien hay mayor cantidad de profesoras diferenciales, no todas cumplían con los requisitos necesarios para formar parte de la muestra. Sin embargo, se resolvieron estas limitantes de ambos contextos de manera que se flexibilizó ante la elección de la muestra de estudio, es decir, que se incluyeron a psicopedagogas que si bien están contratadas como tal o en un caso como asistente de aula, cumplen el rol y funciones de educadoras diferenciales, por medio de la habilitación docente gestionada por los mismos establecimiento, en el Departamento Provincial de Educación (Deprov) y Secretaría Regional Ministerial de Educación (Secreduc) en cada respectivo sector.

Ante el desarrollo de futuras investigaciones de la misma índole se considera que sería apropiado recopilar mayor cantidad de percepciones, ampliando la muestra y por otra parte incorporar la recolección y posterior análisis de las percepciones que poseen profesores de educación regular en torno a las acciones desarrolladas en el trabajo colaborativo en conjunto con educadores diferenciales, con el fin de poder realizar el contraste entre ambos tipos de docentes. Además, de investigar lo anterior se podría otorgar mayor énfasis en cómo se desarrolla la codocencia, puesto que, es la acción desarrollada dentro del aula que da beneficio inmediato a los estudiantes. Para realizar una investigación más consistente se podría indagar a su vez cómo la comunidad escolar se hace parte del Trabajo Colaborativo, es decir cómo los equipos de gestión y especialistas pertenecientes al equipo de aula se involucran en las acciones de Trabajo Colaborativo para dar mayor respuesta educativa de calidad a los estudiantes.

Luego de los resultados que se obtuvieron, en resumen, se establece que las percepciones de las educadoras diferenciales son medianamente negativas, puesto que, en primer lugar, queda a la vista que el trabajo colaborativo está escasamente estructurado. Luego en relación a sus relatos, queda expuesto que desarrollan ciertas acciones en colaboración con los profesores de aula regular, en la medida que se le otorgue el espacio de participación y otras tareas relativas al trabajo colaborativo, las realizan de manera individual. No obstante, queda en evidencia un sentir de inferioridad, producto de que generalmente, son invisibilizadas como profesionales ante el desarrollo del trabajo colaborativo con profesores de aula regular.

Para finalizar, las proyecciones del estudio de caso que surgen a partir de los análisis extraídos, es la posibilidad investigar acerca del desarrollo del trabajo colaborativo entre profesores de aula regular y profesores de educación diferencial, respecto del

funcionamiento o implementación propia de los programas de integración en contextos de educación rural, realizando una comparación en relación al contexto de zonas urbanas. Además de lo anterior, sería pertinente indagar sobre la contextualización de la normativa inclusiva vigente en contexto rural. ya que, a partir de esta investigación y la literatura disponible se ha determinado que éstas están diseñadas en su mayoría para zonas urbanas.

8 REFERENCIAS

Aguilar, L (s.f). El informe Warnock. <https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1NHQ66C8G-69FLTY-29XQ/informe-warnock.pdf>

Alarcón, M (2011). Aproximaciones al concepto de discurso profesional docente. *Literatura y Lingüística* 23, 123-140. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112011000100009#:~:text=El%20discurso%20profesional%20implica%20interacciones,no%20determina%20al%20Discurso%20Profesional%20.

Aparicio, C y Sepúlveda, F (2019) Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología escolar y educativa*, 15 (1), 119-133. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>

Bautista, M, Martínez, A y Hiracheta, R (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 14, 183-194 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5762665>

Booth, T y Ainscow, M, (2015). *Guía para la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Center For Studies On Inclusive Education. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>

Centro de Innovación en Educación Fundación Chile (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021) Marco para la buena enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Decreto 67, Aprueba Normas Mínimas Nacionales Sobre Evaluación, Calificación Y Promoción Y deroga los decretos exentos N° 511 De 1997, N° 112 De 1999 Y N° 83 De 2001, Todos Del Ministerio De Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Decreto N° 83. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 05 de febrero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

Decreto 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial , 14 de mayo de 2009 https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

Echeita, G y Ainscow, M (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva*. (12) 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

De la Vega, F (2020). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)* 20,

(43) 307-325 https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000200307&script=sci_arttext&tlng=en

Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 57 (1), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

Gutiérrez, L. (2020) Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa* 5, 1-14, <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Holz, M (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile*. Biblioteca Congreso Nacional de Chile (BCN). https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Hurtado, F (2020) La Educación En Tiempos De Pandemia: Los Desafíos De La Escuela Del Siglo XXI. *Ciencia y Tecnología*. 44, 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

Ley 20.930 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 20 de octubre de 2016 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ley 20.845 De Inclusión Escolar Que Regula La Admisión De Los Y Las Estudiantes, Elimina El Financiamiento Compartido Y Prohíbe El Lucro En Establecimientos Educativos Que Reciben Aportes Del Estado. 25 de abril de 2019. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Macías, M, García, R., Herrera, F., Santander, Y., & Medina, X. (2022). Enseñar y aprender en la normalidad, confinamiento y posconfinamiento: ¿modelos didácticos iguales o diferentes? *Revista Conrado*, 18 (86), 214-222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300214&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Manrique, A. y Gallego, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 101-108. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123813.pdf>

Márquez De Pérez, M (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del Profesional Reflexivo. *Revista Científica*, 4 (11), 360-379. <https://doi.org/http://orcid.org/0000-0002-5134-7405>

Mila, J y Soengas, X (2021). El papel de la prensa chilena en contextos de emergencia sanitaria. Tratamiento informativo del COVID-19 en el diario digital El Mercurio. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 136, 153-165
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8374409.pdf>

Ministerio de Educación, División Educación General, Unidad Educación Especial (2017) *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015.* <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial, Unidad de Educación Parvularia (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.* https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

Ministerio de Educación, División de Educación General (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> Antecedentes Ed Especial.pdf

Molina, N y Pérez, I (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010&lng=es&tlng=es.

Núñez, E. (2019). Implementación de diseño universal de aprendizaje en una escuela particular subvencionada sin programa de integración escolar: un estudio de caso. *Revistas UMCE*, 4, 1 – 19. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1515/1574>

Plancarte, P (2017), Inclusión educativa y cultura inclusiva, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10 (2) 213-226.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309>

Rodríguez, F (2014) La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8, (2), 219-233.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18059>

Stake, R. (2005). Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Straus, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Ediciones Paidós . <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. ¿Qué hace diferentes a las escuelas urbanas? (05 de mayo de 2013) [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20\(espa%C3%B1ol\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(espa%C3%B1ol)-Final.pdf).

Ortega, N y Soto, E (2020) Concepciones sobre trabajo colaborativo en docentes de educación regular y docentes de educación diferencial en escuelas particulares subvencionadas con y sin PIE de la Región Metropolitana. Universidad Academia Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6364>

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Ustrell, M (2015) La co-docencia como herramienta de inclusión. Universidad Internacional de la Rioja.

Williamson, G. (2003). Proyecto fao_unesco-dgsc/italia-cide-reduc: estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América latina. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18705/9385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

9 ANEXOS

Consentimiento autoridad del establecimiento

Consentimiento detallado de los directores de los establecimientos: DIRECTOR(A) ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Yo, _____directora de _____otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a los investigadores de la Universidad Academia De Humanismo Cristiano, Irene Muñoz Quezada y Mónica Herrera Piña, a realizar el estudio **“Percepciones de docentes educadoras diferenciales sobre el trabajo colaborativo posconfinamiento en dos escuelas urbana y rural: un estudio de caso”**, en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es **Comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa de posconfinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas, una de zona urbana y otra de zona rural**, y que para ello se requerirá **aplicar entrevistas semi estructuradas**, las que consisten en **realizar entrevistas grabadas por vía presencial o remota**. Las personas involucradas en el estudio serán **docentes de educación diferencial**, que se desempeñan laboralmente en nuestra institución.

He sido informado que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que los datos serán recogidos entre **14 y 23 de septiembre 2022**, los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego serán destruidos, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de los resultados y/o presentación a través de un seminario.

La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización y de sus padres y/o tutores legales.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes) y usada únicamente para los fines de esta investigación. Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, xxxxxxxxxxxxxxxx al teléfono xxxxx o a su correo electrónico xxxxxxxx y con xxxxxxxxxxxxxxxx al teléfono xxxxx o a su correo electrónico xxxxxx o bien con su profesor guía xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxx o a su correo electrónico xxxxxxxx

Sin perjuicio de lo anterior, manifiesto que la institución que represento cautelará que toda la información recogida en el marco de esta investigación se utilice de acuerdo a lo señalado en la Ley 20.120 sobre Investigación Científica en el Ser Humano, Ley 20.584 sobre los Derechos de los Pacientes en Salud y en la Ley 19.628 sobre la Protección de la Vida Privada.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Timbre de la Institución: _____

Consentimiento educadora diferencial entrevistada

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

Entrevista Semiestructurada

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "Percepciones de docentes educadoras diferenciales sobre el trabajo colaborativo posconfinamiento en dos escuelas urbana y rural: un estudio de caso", a cargo de las investigadoras Irene Muñoz Quezada y Mónica Herrera Piña ambas estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Trastornos del Lenguaje Oral, de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

El objetivo principal de este trabajo **Comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa de posconfinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas, una de zona urbana y otra de zona rural**

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar por vía remota o presencial** en entrevistas semi estructuradas, que tienen por objetivo **Comprender las percepciones sobre el trabajo colaborativo que poseen los docentes de educación diferencial durante la etapa de posconfinamiento que se lleva a cabo en sus escuelas el que se desarrollará en un día y horario a acordar con usted.**

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 40 minutos aproximadamente, además esta instancia será videograbada para luego poder ser transcrita y analizada.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de las entrevistas.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados bajo la custodia de Irene Aída Muñoz Quezada y Mónica Herrera Piña, de manera que solo las investigadoras puedan acceder a ellos. Se guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx al teléfono xxxxxxxxxx a su correo electrónico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx y con xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx al teléfono xxxxxxxxxx a su correo electrónico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx o bien con su profesor guía xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx o a su correo electrónico xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre:

Firma:

Fecha:

_____ / _____ / _____

Ciudad

Día

Mes

Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Transcripción de entrevistas

Entrevista Semiestructurada n° 1

P: Bueno, como te comentaba esta es una entrevista semiestructurada y lo que busca es indagar en las percepciones que tienen los docentes de educación diferencial, con respecto a las distintas acciones que se deben desarrollar en el trabajo colaborativo en los tiempos previos, durante y posterior al confinamiento.

P: Son diez preguntas en total, con 7 dimensiones, 7 acciones que determinamos, todas van orientadas a lo mismo que quieren indagar acerca de las percepciones, entonces ahora yo te voy a mencionar las acciones que tenemos, y 3 preguntas de cierre:

P: La primera es acción de planificación, después la creación de material didáctico, adaptación de instrumentos de evaluación, codocencia, la retroalimentación estudiantes, evaluación y revisión de evaluaciones, evaluación y retroalimentación del proceso de trabajo colaborativo, que ya eso, lo último es esta instancia que se debiese dar entre el profesor y tu en cuanto a poder analizar el trabajo que están desarrollando.

Bueno y después vienen 3 preguntas de cierre, tienes alguna consulta?

EU1: No todavía

P: Entonces la primera pregunta dice y que son todas orientadas a lo mismo entonces solo después la idea es poder cambiar de acción y poder comentar acerca de lo mismo, que en el fondo son las percepciones que tienes o has tenido considerando en tu caso solo el periodo de durante y después del confinamiento, entendiendo que la muestra a la cual tu perteneces considera estos dos momentos.

dice con respecto a su labor específica de la tarea de planificación dentro del contexto de trabajo colaborativo, cómo ha percibido el desarrollo de esta labor colaborativa con los docentes, ya las o los docentes con los que te ha tocado trabajar en este periodo.

EU1: de planificación?

P: Sí, en planificación, todo lo que tenga que ver con planificación

EU1: En confinamiento, cierto?

P: Sí, la idea es que tú vayas comentando, no es como que primero respondas una cosa y luego la otra, sino la idea es que tú en el relato puedas englobar cómo viste tú en confinamiento esta acción y después cómo ha cambiado o a lo mejor no ha cambiado, pero cómo se ha llevado a cabo.

EU1: Bueno, respecto a como obviamente se ha visto un cambio positivo, yo diría en la presencialidad, permite un trabajo mucho más fluido con el docente, ...quizás antes era como solo a oír, juntarse a planificar, "ya, yo voy a hacer esto esto y esto" y como que uno proponía cosas y quizás era mucho más difícil poder llevarlas a cabo por la modalidad que era más... quizás no permitía no sé si es la modalidad no permitía esas cosas o también es como que el docente tampoco quería hacerlo por temas de tiempo, porque quizás era menos tiempo que ahora, ahora se planifica la clase, en qué momento yo puedo entrar a participar, a colaborar en el desarrollo, inicio, cierre, es mucho más fácil poder llegar a un acuerdo en ese tipo de cosas, quizás antes era más de oyente en las clases virtuales.

P: Entonces ahora con respecto a la creación de material didáctico cuál es tu percepción respecto a esta labor, considerando en las dos instancias también.

[EU1: Pucha es que yo veo el confinamiento como algo mucho más negativo, como te decía mi rol era más de oyente. La creación de material ahora es mucho más productiva, no sé, como que se aprovecha más quizás por las niñas, el apoyo visual el apoyo de videos. antes quizás era aportar con un video de la clase que no sabías si siempre, todas las niñas están escuchando, sí etc. Ahora es mucho más concreto, ahora podemos trabajar con la manipulación de material, jugar con colores, tamaños.

P: ¿Entonces tú has visto que ha sido más positiva con relación al periodo de confinamiento?

EU1: Sí.

P: Después dice, acerca de la adaptación de instrumentos de evaluación, como ha sido tu percepción respecto de esa acción

EU1: Bueno en el tema de las adecuaciones curriculares, bueno si bien antes hacíamos, bueno partiendo que los instrumentos de evaluación siempre llegaban tarde para uno poder hacer las adecuaciones, cuando la niñas quizás ya haya desarrollado la evaluación como "normalizada" entonces no tenía mucho sentido hacer doble evaluación o muchas veces se perdía esa adecuación porque ya estaba aplicada, entonces no.. se puede decir que básicamente no se hicieron adecuaciones, o bien las adecuaciones las hizo el profe, porque también las evaluaciones eran más simplificadas... no sé

P: Entonces tu dices esta adecuación que podía hacer el profe era respondiendo a lo que es implicaba el decreto 67 que solo eran evaluaciones formativas y eso implicaba que era más sencillas o cortas, una cosa así?

EU1: Sí, o sea igual si me pongo a comparar las evaluaciones ahora las pruebas son de 20, 25, 27 preguntas y antes eran quizás 15 o 10, había una reducción de alternativas, de preguntas. En lo que sí en ese tiempo, todo era online entonces ahí también hay otro punto que no se si jugaba más a favor de las niñas, la mayoría la hacía con alguien, un apoderado en casa, entonces obviamente ahí se modificaba

P: Pero en cuanto a preparar estas adaptaciones en el periodo de confinamiento?

EU1: La hacía el profe, si como te decía, las evaluaciones llegaban tarde, uno hacía la adecuación rápido, hacer una adecuación igual implica tiempo, quizás días y muchas veces el profe se le olvidaba, la aplicaba a todas las niñas por igual, entonces ahí no había una regulación, una coordinación, no sé cómo explicarlo.

P: No, pero si se entiende, ahora con respecto a este periodo posterior al confinamiento como percibes tu esa acción de adaptación de instrumentos.

EU1: Ah ahora es mucho mejor... yo no sé si depende como de la disposición del profe pero ahora hay como mucha coordinación, nos planificamos qué día yo saco a las niñas que tienen que rendir la evaluación diferenciada, si ella toma la evaluación antes de que yo las tenga lista, ella sabe a quiénes no tiene

que tomárselas, entonces ahí hay una coordinación previa a... Antes en las horas de coordinación era como juntarse a escuchar, y que el profesor se desahogara y uno ahí como sí, no, si... pero una coordinación real no, y la coordinación permite eso, el tema de ver las adecuaciones, a quién sí a quién no, quién tiene más dificultades, uno como es más observadora ahí presencial que virtual.

P: Entonces como que igual el contexto que tu crees que impedía poder desarrollar efectivamente esa acción, porque se destinaba a otras cosas?

EU1: Sí.

P: Ahora también lo mismo, cuál es tu percepción con respecto a la codocencia en el aula, si puedes hacer ese contraste y puedas comentar acerca de esos dos momentos.

EU1: Bueno, para mi entrar en pandemia a trabajar fue mi primera experiencia laboral, entonces no tengo como hacer ese antes de pandemia, entonces para mi fue la primera experiencia de codocencia, y todos esos conceptos más bien nuevos para mi. En confinamiento fue super difícil, tenía también profesores que se rehusaban un poco al tema de la codocencia, eran muy rígidos para hacer sus clases, porque eran "sus clases" como un poco egoísta quizás, de 4 profesores, yo diría 1 era más inclusiva y coordinábamos actividades más entretenidas, nos disfrazábamos, etc., pero habían otros que uno era una alumna más ahí, uno iba de oyente o prácticamente uno lo que decía era como "tal alumna tiene la mano levantada" y ese era como el rol de mi parte, de la codocencia... muchas tenían las cámaras apagadas así que como que tampoco podíamos observar tanto, uno también quizás a veces veía el chat.

P: Como mediadora...de la sesión

EU1: Claro.. o si no era como "profesora, tal alumna tiene una pregunta" si es que era que la profesora no lo percibía uno como que era la asistente, no sé cómo decirlo. Pero como codocencia como la que tengo hoy en día no, nada, totalmente diferente. Ahora, si bien tengo que estudiar contenidos de tercero y cuarto básico para poder explicarles también a las niñas, la materia en sí, hacemos un inicio tú y yo en todo momento de la clase, hacemos como un intercambio de roles con la profesora... si la profesora está explicando, uno se pasea en la sala para que las niñas, uno va monitoreando ahí al grupo curso... cosa que no se podía antes. Ahora me siento quizás como más, no sé, valorada por los profes y te sientes como más competente de manera presencial que virtual.

P: Ahora con respecto a la acción que es la retroalimentación a estudiantes, cómo las has percibido estos dos periodos.

EU1: Pucha antes era muy difícil hacer, la modalidad no permite hacer ese tipo de cosas con cada niña, eso es difícil. Y ahora, como son, bueno al menos cuando yo entro a clases somos dos profesoras que estamos monitoreando a las niñas, que resolvemos las dudas presencial, que las niñas también, la mayoría de las veces se paran a preguntar, uno las retroalimenta, las corrige, nos dividimos también con la profe, una un grupo, la otra otro grupo, para que sea, para que se atienda a todas las niñas por igual, para que ninguna niña se quede, como las que no preguntan o tienen miedo a preguntar que también se vaya ahí monitoreando lo que se va haciendo. Muchas veces el tema de la retroalimentación en sí igual es difícil hacerlo en una clase presencial, aún, es muy difícil lograr hacer un buen cierre de clase, tanto porque no sé, a veces las niñas se demoran mucho en escribir, al hacer las actividades no terminamos muchas veces de hacer la actividad, entonces como retroalimentación en sí es muy difícil hacer como "eso" durante el cierre de la clase, pero si se trata de hacer durante el desarrollo de alguna actividad, ir viendo, monitoreando, eso.

P: Y eso surge desde una previa coordinación asociado al trabajo colaborativo con el profesor o surge de manera natural o innata.

EU1: Depende del profesor, hay profesores que lo coordinamos previamente, y hay profes que nace en la misma clase "oh podríamos hacer esta cosa" y lo hacemos, y funciona bien.

P: Luego dice con respecto a la evaluación y revisión de evaluaciones, esto cómo lo percibes en los dos momentos y que sea asociado al trabajo colaborativo, si es intencionado, si se da, si no lo han abordado

EU1: Pucha antes era todo de manera virtual, era automático, daba el puntaje, daba la nota y chao

P: Con el tema de *google forms*, de formularios.

EU1: Sí, entonces era como automático, el profe tenía el puntaje lo veía en la escala y listo, ahora no, es super distinto. Si bien igual hay una maquinita que revisa, muchas veces esa maquinita tiene errores entonces optamos y nos dimos cuenta que era mejor revisar así manual porque había una diferencia de puntajes, de nota, que perjudicaba a la estudiante. Muchas veces no sé sobre todo las niñas más pequeñas, no saben muy bien el tema de traspasar las alternativas a la hoja de respuestas, son muy chicas, entonces habían muchos errores, muchos rojos, muchas notas rojas o notas bajas también, por lo tanto optamos a revisar de manera manual. También habían muchas respuestas que también las niñas no contestaban, entonces una de manera presencial, le da la oportunidad de llamar a la niña y "mira en esta pregunta, ya, cuál es la respuesta" y le da la oportunidad de poder responder la pregunta, siendo que de manera virtual no se permitía eso, no, era el puntaje no más y si no la respondió, puchas quizás mala suerte, ya tuvo la nota.

P: O sea, se da la instancia de revisar nuevamente en estos periodos donde esta la maquina como al cierre del trimestre, pero ustedes también dan la oportunidad de poder complementar estas respuestas que quizás no se evidencian en el mismo instrumento

EU1: Claro, sí.

P: Y con respecto a la última acción que consideramos que era una de las que se desarrolla en el trabajo colaborativo es con respecto a cual es tu percepción nuevamente con respecto a la evaluación y retroalimentación del proceso de trabajo colaborativo y esto era lo que te decía anteriormente, si se da o no se da o como lo percibes tu esta acción que debiese dar con el profesor de aula regular.

EU1: Pucha eso quizás es algo que no se hace ni en pandemia ni de manera presencial se hace, creo que estamos ahí en un déficit de poder co evaluarnos mutuamente, osea "pucha, mira en esto estamos fallando, podemos mejorar en esto" además siento que depende mucho de la actitud del profesor porque uno igual como educadora diferencial tiene como miedo de llevarse mal con el profe, entonces yo creo que va a depender mucho de eso, como que a veces el profe quizás se siente muy juzgado cuando uno le dice o le dicen cosas de su clase a mejorar... depende mucho del profe, hay profes que quizás te van a decir "oh sí, tienes razón" va a ser super recíproco a recibir críticas constructivas en base no a su trabajo, si no cómo lo estamos haciendo mutuamente en la sala. Y hay profes que te van a decir como "no poh, si tu pega es estar al final de la sala viendo que las niñas hagan la tarea" no sé, a mi no me ha pasado pero tengo compañeras que sí le ha pasado. Por lo tanto, yo creo que va a depender mucho de eso y creo que es súper importante también evaluarlo porque si no lo conversamos, si no nos mencionan las cosas a mejorar o también las cosas positivas, eso igual motiva a seguir mejorando, que te digan lo que has hecho bien y también que hay aspectos a mejorar, si no te lo verbalizan, uno cree que está haciendo las cosas bien. Pero creo que es importante la evaluación,

¿cómo? no sé, pero yo te digo una reflexión real del trabajo colaborativo no hay. Como que vamos viendo lo que resulta, lo que no resulta lo que podemos hacer pero no...

P: No está este proceso reflexivo no tan instaurado.

EU1: No.

P: Y tú crees que es que pueda ser labor de pie dejar este lineamiento específico o tiene que ver propiamente tal con las personas que están en el trabajo colaborativo.

EU1: Yo creo que quizás puede ser un poco de ambas, nosotras si bien como educadoras diferenciales, somos expertas en lo que es trabajo colaborativo en ver tipos de codocencia, pero el profe de aula no, no conoce esos términos entonces quizás ahí hay que hacer un trabajo extra, de poder informarlo, para que se adentren en lo que es la codocencia real, y eso no sé si es un trabajo que viene siendo un trabajo de pie, sino que viene más de la unidad técnica que instruya a los profesores de la importancia de la codocencia, hacer una codocencia de calidad, de incluir, la importancia de incluir al profe diferencial en la clase, no solo de oyente, que quizás es un tipo de codocencia, pero no siempre sea el mismo tipo, sino que vaya variando.

P: Igual depende de las personas que están involucrados en el trabajo colaborativo, todo va a depender igual esta aceptación y normalización que el hecho de que tu puedas decirle al profe "oye estuvo super bien lo que hiciste" o "a lo mejor esto se podría cambiar"

EU1: Esto no nos resultó tanto, claro.

P: Y que él lo tome, que lo reciba bien.

EU1: De buena forma.

P: Porque en el fondo no es que tú en crítica o atentando en contra de su labor, sino es en pro del aprendizaje de las estudiantes, porque al final que haga bien o no la clase, o que desarrolle bien las actividades.

EU1: A uno no le perjudica.

P: Y para cerrar, bueno aquí viene la primera pregunta, según su experiencia cuáles aspectos podrían considerarse como barreras o facilitadores para lograr implementar el trabajo colaborativo. Esto es como te decía más general.

EU1: Como barrera... lo que hablamos recién, quizás es la flexibilidad del docente, qué tanta flexibilidad tiene para ser más receptivo, no sé si se puede decir empático, pero que acepte a esta otra persona que me va a colaborar, que me va ayudar... eso la flexibilidad

EU1: Quizás también el tema de que los profesores no ubiquen estos conceptos nuevos que igual pueden ser como una barrera que uno les habla de codocencia y te miran con cara como de "qué me estás hablando" y que nadie quizás se haga cargo de explicarles, como de instruirlos.

EU1: Y facilitadores, que podría ser?, como... la presencialidad es importante, siento que es un trabajo mucho más rico hacerlo presencial, de hacerlo como "pinponeando" como se dice, entre docentes, que hacerlo de manera virtual. Las horas de coordinación, también creo que es importante hacerlas de manera presencial y que favorecen aún más el trabajo colaborativo, tanto en aula como en la planificación o la coordinación de evaluaciones o de acciones que se hacen.

P: Entonces que esté destinado este tiempo para reunirse como "horas de coordinación" y que no quede a la voluntariedad del profe o de ustedes, de acuerdo a la disponibilidad que tengan.

EU1: Claro, que esté en el horario fijo el horario de coordinación con pie.

P: Considera que los equipos de gestión se debiesen involucrar en el desarrollo adecuado del trabajo colaborativo de acuerdo a la política pública

EU1: Obvio que si, ellos "dan por sentado" que los profes tienen que saber todo y si no lo saben que los busquen ellos y nadie les da esta inducción, igual siento que el trabajo colaborativo no sólo debiese ser entre docente de aula y de educación diferencial, sino que entre todos, entre el asistente social que se acerque a la educadora diferencial. A veces siento que la educadora diferencial tiene el rol de que ella tiene que ir a buscar a tal persona y es como ella tiene que hacerse cargo de muchos problemas y muchos casos, siento que tiene que ser mutuo, en todos los departamentos de un establecimiento: dirección, utp, convivencia, el trabajo colaborativo. siento que ahí tiene que ser un real trabajo colaborativo.

P: Y luego, la última dice en particular y con respecto específicamente al periodo de posconfinamiento, según su experiencia, cómo se ve reflejado el trabajo colaborativo en los estudiantes que presentan NEE.

EU1: Uh, si bien aún un poco difícil, creo que es mucho más provechoso para las estudiantes, tomar en cuenta los distintos tipos de estilos de aprendizaje, uno ahí también va variando en conjunto con el docente de aula para que los estudiantes puedan aprender de diferentes maneras según su estilo. Claramente estudiantes con o sin nee, con diagnóstico o sin diagnóstico, necesitaban urgentemente esta presencialidad del docente; que a veces son cosas super sencillas, como guiar dónde tienen que empezar a escribir por ejemplo, muchas estudiantes a principio de año partían escribiendo como de la mitad (señala de manera horizontal) de la hoja como así de la mitad (señala de manera vertical), era muy extraño, que quizás en casa por temas de trabajo o porque no se percataban de eso, quizás no les corregían y eso de manera presencial se corrige, las estudiantes mejoran, también aprenden habilidades sociales, reglas de la clase, cómo nos relacionamos en grupo. Ahora si me pongo a pensar en las estudiantes con necesidades educativas especiales en sí, creo que hacía mucha falta el relacionarse con más personas, con una docente también que les guiara el trabajo, quizás a veces la niña no entiende los números simbólicos y necesitan material concreto y en la casa muchas veces los papás no saben cómo ayudar a los hijos y necesitan esta herramienta que el colegio y la presencialidad se las entregan, creo que facilita mucho más el aprendizaje de las estudiantes con o sin nee, pero si me pongo a pensar en las que tienen nee mucho más en las con necesidades educativas especiales. Yo siento que todo lo que se hace en el trabajo colaborativo se ven reflejadas de manera positiva en las estudiantes.

P: Muchas gracias por la entrevista.

Entrevista Semiestructurada n° 2

P: La investigación tiene que ver con investigar acerca de las percepciones que tienen las educadoras diferenciales respecto al trabajo colaborativo y sus acciones en el periodo previo al confinamiento, durante el confinamiento y posterior a éste. Entonces la idea es que nosotras definimos 7 acciones que son las que debiesen realizarse en el Trabajo Colaborativo con los profesores de aula regular, y la idea es que tu vayas comentando acerca de estas tres instancias, en el periodo previo, durante y después, todo relacionado con la percepción que tu tienes acerca de estas acciones

P: Son 7 acciones y te las voy a describir y las preguntas son formuladas de la misma manera, y basta con como que vayamos leyendo una y después tu me vas a ir comentando acerca de las otras cuando yo te vaya leyendo los enunciados

P: Ya entonces la primera es acción de planificación, después la creación de material didáctico, adaptación de instrumentos de evaluación, codocencia, la retroalimentación estudiantes, evaluación y revisión de evaluaciones, evaluación y retroalimentación del proceso de trabajo colaborativo, que ya ahí tiene que ver directamente con este proceso de análisis que pudiesen hacer con los profesores de aula regular respecto a su labor de Trabajo colaborativo y después vienen 3 preguntas que son de cierre más bien como de síntesis no tan focalizadas a una acción en particular.

P: Entonces la primera pregunta tiene que ver la acción de planificación y dice con respecto con su labor específica asociada a esta tarea dentro del contexto trabajo colaborativo como ha percibido el desarrollo de esta labor colaborativo en este periodo previo, durante y posterior al confinamiento

EU2: Yo creo que en los tres periodos que tu mencionas, mayor injerencia de mi parte no hay porque en lo que fue pre pandemia las planificaciones estaban listas, entonces no había mucho que aportar ahí, durante la pandemia básicamente se priorizaron algunas cosas. Entre durante la pandemia y pos pandemia se trabajaron objetivos priorizados entonces todo venía dado y la injerencia o el aporte fue poca, poca la verdad, porque me imagino que la idea era tratar de avanzar y enfocarse en ciertas cosas y no daba mayor espacio para poder generar algún cambio o algún un aporte o un algo en particular.

P: ya y ¿esto se mantiene el periodo posterior al confinamiento?

EU2: Si se mantiene porque básicamente las planificaciones se hacen el año previo, se aplican el año siguiente y uno no sabe hasta que comienza el año escolar con quién va a trabajar entonces la plani está hecha, llega el periodo y se aplica solamente

P: Después habla bueno, de la percepción que has tenido tu con relación a estos tres periodos también que has tenido, en relación a la elaboración de creación de material didáctico

EU2: Ya ahí hay más participación, ahí yo en particular me siento con más libertad de elaborar cosas, se me viene a la mente particularmente el periodo pandemia como tal confinamiento donde tuve la libertad para crear material para generar apoyo a lo que se veían en las clases, para dejar en el tablón que era lo que se ocupaba en esa época, eso yo se que sirvió bastante para algunas chicas. En lo que es pos pandemia se ha creado material que se ha utilizado pero siento que a veces se deja de lado por priorizar otras cosas, actualmente por avanzar, avanzar, avanzar, avanzar para lograr hacer la cobertura curricular que están pidiendo. Y previo también había espacio de creación de material y siento que la pandemia en sí, generó o abrió un espacio para emm, indagar en otras cosas que uno no estaba acostumbrado a usar, como son las plataformas tecnológicas que también sirven mucho y que la pandemia nos permitió eso que antes por desconocimiento no sabíamos que existían y no se utilizaban.

P: Y eso asociado a la labor de Trabajo Colaborativo, ¿es una tarea que lo realizan en conjunto o tu eres la encargada de realizar los materiales?

EU2: A ver se habla, se conversa y por lo general soy yo la que los elabora, siguiendo una línea de qué es, cómo lo vamos a ver en clases, cómo lo vamos a utilizar si servirá o no servirá, pero en términos prácticos soy yo la que los elabora.

P: ¿Hay algo más que quieras agregar con respecto a esta acción?

EU2: Siento que a lo mejor los profes podrían aportar un poco más, los profes de aula pero estando en medio del como del trabajo, uno sabe que por más que ellos quisieran a veces el tiempo no da, y ellos entre comillas se apoyan en nosotras para hacer ese tipo de cosas y están bien abiertos al tema y a lo mejor quisieran participar más, pero el tiempo no los acompaña

P: Ahora con respecto a la adaptación de instrumentos de evaluación, ¿cómo ha sido tu percepción respecto a estos tres momentos de confinamiento y eso asociado al trabajo colaborativo?

EU2: Pucha aquí aparece otro factor común que es el tema tiempo, las evaluaciones requieren un periodo de entrega que después se supone que llegan a nosotras, o a mí como educadora, para hacer la adaptación y muchas veces eso no se cumple e interfiere en la posible adecuación. Durante la pandemia, se pudieron hacer adecuaciones a las evaluaciones en sí, pero habían cosas que eran trabajos prácticos, que las chiquillas después tenían que subir una foto, y siento que ahí se perdió un poco el tema de la adecuación porque en el fondo las chiquillas hacían las cosas desde su casa y nosotros perdíamos control sobre eso.

EU2: Pre pandemia y pos pandemia el tema sigue siendo el mismo el tema del tiempo que a veces no alcanza para poder hacer las adecuaciones. En forma personal trato de sí hacer las adecuaciones, aunque a veces sean mínimas o aunque a veces requiera de hacer otra cosa aparte de la adecuación del instrumento como tal, sacar a las chiquillas, aplicar la evaluación por segunda vez, etc. pero siento que en el periodo pandemia sí, se perdió un poco ese tema de las adecuaciones, en medida de que las evaluaciones en sí eran distintas, no eran, no estábamos hablando de una hoja y un papel básicamente, estamos hablando de otra forma, sin embargo, igual se diversificó un poco el tema de las evaluaciones, ya había que ser novedoso, había que innovar y no necesariamente íbamos a usar un papel y un lápiz.

P: Ahora con respecto a la codocencia en el aula, ¿cómo has percibido tu esa acción y qué podrías comentar acerca de eso relacionado al trabajo colaborativo?

EU2: Prepandemia una codocencia muy, a ver como decirlo, como alejada, el profesor de aula en su lugar, yo en mi caso en otro lugar, en otro espacio de la sala, observando básicamente, ir tratando de poner atención a las chiquillas que veía con más cara de pregunta. Durante el confinamiento conectados los dos haciendo clases a las chiquillas era mucho más complejo. No me imagino la codocencia como tal durante una clase online, sin embargo, se hicieron algunas cosas, en algunas clases yo hacía la activación y el profesor continuaba con la clase o el profesor explicaba algo y si habían niñas que no entendían algo, yo explicaba de otra forma a lo mejor lo mismo que estaba viendo el profesor. Se hicieron cosas. Y ahora pos pandemia podríamos decir que es algo que está avanzando pero que aún le falta mucho, porque está claro que hay varios tipos de codocencia, pero yo creo que a los profes todavía no les queda tan claro qué es la codocencia y cómo se lleva a cabo. Como que hasta el día de hoy los profesores piensan que uno está ahí para asistirlos a ellos y no a las niñas. Entonces mientras eso no quede claro y no quede interiorizado vamos a seguir como en un camino de transición para llegar a lo que debiese ser la verdadera codocencia.

P: Y eso que comentas tu por ejemplo en el periodo de confinamiento, ¿eso era consensuado eso de ir como tu hacías una parte de la actividad, por ejemplo la activación?

EU2: Si cuando hablábamos de yo hago esta parte y tu haces la otra, si era algo consensuado, algo que se había conversado y se había llegado a ese acuerdo. Pero muchas otras veces cuando el profesor explicaba y habían chiquillas que no entendían, el profesor daba el pie para que yo hiciera una explicación, una intervención, pero siento que eso en lo teórico no lo acordamos se dio en base a la relación que yo tengo con el profesor, que es de más cercanía. Probablemente si yo hubiese estado con otro docente probablemente yo no hubiera intervenido.

P: O sea dependía exclusivamente del estado de confianza.

EU2: De la confianza y cercanía que teníamos con el profesor.

P: Entonces eso no ocurría siempre.

EU2: No ocurría siempre.

P: Luego se habla de la retroalimentación a estudiantes ¿cómo has percibido tú en estos tres periodos esta acción?

EU2: En este último periodo siento que va más encaminado pero que también le falta, está al debe, porque muchas veces se entiende la retroalimentación como entregarle las respuestas correctas de la prueba y hasta ahí lo dejamos, "adiós que le vaya bien", pero todos sabemos que eso no es un verdadero proceso de retroalimentación. Durante el confinamiento no, mucho más complejo, de hecho yo diría que casi no se hizo. Y pre pandemia siento que tampoco porque si se hubiese realizado prepandemia, hubiesemos continuado durante el periodo de confinamiento pero tampoco se hizo, siento que ahora recién está tomando fuerza el concepto y la idea de retroalimentación.

P: Y eso ¿por qué crees que precisamente ahora en este periodo posconfinamiento se está realizando esa dinámica?

EU2: Porque se está tratando de adoptar dinámicas como dices tu, asociadas al famoso decreto 83 que ahí viene muy especificado el tema de la retroalimentación, entonces se está tomando, se están considerando esas orientaciones "para", pero que antes no se habían considerado básicamente.

P: Y eso cuando lo realizan, esta retroalimentación a los estudiantes ¿es algo consensuado, es algo que se conversa en conjunto con el profesor de aula regular o también se va viendo cómo lo hacen en el momento de la clase?

EU2: O sea más que conversarlo es como "vamos a hacer la retroalimentación" el profesor decide cómo y entre comillas solo te avisa que la va a hacer en la clase, el cómo y todo lo demás queda a criterio de él

P: Claro te lo pregunto porque si bien todo esto tiene que ver con tus percepciones pero también poder hacer el enlace con lo que es el trabajo colaborativo, cómo se planifica esa acción. ¿Hay algo más que quieres agregar?

EU2: No que siento que la retroalimentación como tal no se planifica, no se llega a un acuerdo, solo se realiza. No hay mayor elaboración en eso hasta el día de hoy.

P: ¿Pero se realiza por un mero trámite?

EU2: Por un mero trámite, porque hay que hacerlo, no descubriendo lo que hay detrás y porqué es importante hacerlo.

P: ¿Y podría ser que el factor tiempo también estuviera influyendo en esto?

EU2: Si, si claramente si con las horas de Trabajo Colaborativo uno va básicamente a lo que va a ser la próxima clase, ni siquiera te proyectas que va a venir la prueba y que después se va a hacer la retroalimentación y se va a hacer de tal forma... no, básicamente vivimos el día a día.

P: Y eso como dices tú ¿también se enlaza a lo del tiempo que generalmente se da el foco a poder avanzar y avanzar?

EU2: Exacto, cobertura curricular ante todo.

P: Con respecto a la acción de evaluación y revisión de evaluaciones relacionadas al trabajo colaborativo ¿cómo ha sido tu percepción en estos tres momentos del confinamiento?

EU2: Bueno pre pandemia y ahora yo siempre he tenido la técnica de solicitar las pruebas y yo resolverlas, lo que ha permitido detectar ciertos errores en los enunciados, en alternativas, etc

EU2: Durante el confinamiento fue más complejo, porque como te decía anteriormente, habían cosas que no eran pruebas en sí, que eran trabajos, algo más práctico, etc, pero siento que ahí se perdió un poco de nuevo, pero antes de la pandemia y ahora, yo reviso las pruebas y después si encuentro errores lo comparto con el profesor, le digo "mira aquí tengo una duda, qué pasa con esto" y podemos darnos cuenta de ciertas falencias que puedan tener... pero que son cosas mínimas, errores de tipeo, etc o de respuesta, pero ninguna cosa que requiera un cambio porque en general con los profes que trabajo en particular, manejan el tema de realizar evaluaciones.

P: Y con respecto a eso, es como la acción de analizar el instrumento evaluativo, ¿pero con respecto a la revisión de evaluaciones propiamente tal ya cuando están rendidas por las estudiantes?

EU2: Por lo general yo me encargo de las que son de las niñas PIE, si y en algún otro caso que yo tenga que revisar alguna prueba de una niña que la hizo fuera de plazo y ese tipo de cosas, pero eso también va un poco en la relación de cercanía que uno tenga con el profesor, yo debo reconocer en particular que hay profesores con los que no no más, no se hizo y la tiene que tomar él pero hay otros con los que sí lo hago, y a lo mejor no debería ser así, pero insisto es un tema de cercanía y de confianza

P: Por último, la última acción que definimos es respecto a la evaluación y retroalimentación del proceso de trabajo colaborativo que uds puedan realizar en conjunto con el profesor de aula regular, ¿cómo lo has percibido tu en estos tres momentos del confinamiento?

EU2: evaluar y retroalimentar nuestro propio?

P: Si

EU2: No, siento que no nos hemos sentado a analizar o a ver nuestras propias acciones durante el Trabajo colaborativo, así como tal, haberlo planificarlo "ya hoy nos vamos a sentar a hacer... no, no... porque no, no sé si no lo hemos visto necesario, siento que está ahí, pero siempre hay otras cosas antes y volvemos nuevamente al tema del tiempo. Entonces sabemos que está ahí, que a lo mejor es algo pendiente pero como hay otras cosas antes que eso y hay que priorizar, nos enfocamos en lo otro y eso sigue quedando relegado, y durante los tres periodos, no es solo algo de ahora.

P: ¿Y qué factor crees que pudiese cambiar o modificar esa situación, algo que se de desde el programa de integración, algún lineamiento en específico, de la unidad técnica o un acuerdo entre uds?

EU2: Si, a lo mejor sería bueno, considerando por ejemplo que este año estuvimos en trimestre y que por lo general terminando cada trimestre se hace una evaluación de los procesos, así como se ve si se cumplió la cobertura curricular y todo eso, también debiese ser un punto importante a destacar o de agregar es evaluar el Trabajo colaborativo, pero donde esten ambos docentes presentes, porque también he sido testigo que le preguntan al docente cómo va con el trabajo colaborativo, pero el educador no está presente, entonces siento que se está haciendo pero se está haciendo mal y se está haciendo solo en función del profesor jefe, y en esa ocasión solo el profesor jefe es el que habla del trabajo, pero no le preguntan a la otra persona que también es parte de ese Trabajo Colaborativo, entonces siento en ese caso con los profesores jefes se está haciendo, pero se está haciendo mal, no es la forma correcta.

P: ¿Y están someténdolos a ellos como parte de su evaluación que ellos mismos evalúan este trabajo?

EU2: Claro, son evaluados pero al mismo tiempo son evaluadores a la vez, entonces no tiene sentido

P: Entonces ¿tú consideras que esta posible evaluación y retroalimentación, este análisis que se pueda hacer, de poder indicar las fortalezas o debilidades es algo que uds mismos debiesen ser los involucrados?

EU2: Si, debiese estar establecido, por ejemplo, al finalizar cada trimestre o al finalizar un semestre, como sea la división que tengan, pero es algo que debe estar establecido y que se debe hacer.

P: Ahora vienen las tres últimas preguntas que son de cierre y la primera dice, según su experiencia cuáles aspectos podrían considerarse como barreras y facilitadores para lograr implementar el trabajo colaborativo?

EU2: Una de las barreras es el tiempo, y muchas veces la insistencia que se le da muchas veces a la cobertura curricular, porque si no alcanzamos a terminar o pasar esta cantidad de objetivos va a quedar atrasado, si pero hay muchas veces en las que se están pasando esos objetivos sin lograr el aprendizaje necesario, "es cosa de ver los resultados en las evaluaciones". Entonces ¿qué estamos priorizando? ¿avanzamos? o ¿hacemos que las chiquillas aprendan? y eso requiere de mayores tiempos y de hacer muchos cambios, pero que con una hora a la semana no alcanza, no se alcanza.

EU2: En lo particular como facilitador, yo considero la mayoría de los profes con los que trabajo, hay algunos con los que trabajo hace mucho tiempo entonces como que ya nuestra forma de trabajo ya la manejamos, está super interiorizada y se da muy bien. Otro de los facilitadores que encuentro yo es que hay profes que han adquirido el tema de trabajo colaborativo de buena forma, ya lo tienen interiorizado y ya saben (aunque sea muy mínimo) el día, la hora, pero ya saben que ese día tienen y van a hacer tal cosa y entre comillas se preparan para eso.

EU2: Una barrera, siento que enfocarse solo en lenguaje y matemática es muy restrictivo y muy poco inclusivo porque probablemente la chiquilla que tenga problemas en lenguaje, probablemente los va a tener en ciencias, en historia, etc. El no tener trabajo colaborativo con los profesores de otras asignaturas, siento que también entorpece el trabajo y no va en directo apoyo de las chiquillas.

P: ¿Hay algo más que quieras agregar como facilitador o barrera?

EU2: Creo que una barrera es la inversión de tiempo, no sé si en trabajo administrativo, pero en burocracia, en llenar papeles y planillas en hacer un montón de cosas que siento que después se quedan ahí archivadas, y toda esa información que puede ser muy válida, esa información no sirve de nada si se quedan guardadas; siento que ahí quedan guardadas y todo lo que nos pudiese entregar para hacer cambios y hacer mejoras, no se considera.

EU2: Siento que muchas veces, las cosas que se hacen acá, son por hacerlas, no tienen un trasfondo, un motivo, ni sabemos para qué son, solo hay que hacerlas.

P: Ahora ¿considera que los equipos directivos de los colegios se involucran en el desarrollo adecuado del trabajo colaborativo propuesto en la política pública?

EU2: No no se involucran, siento que ellos consideran como trabajo colaborativo lo que pueden hacer por ejemplo, los docentes de aula, no sé los profesores por nivel o los profesores de asignatura, pero pareciera que no ven más allá, no ven que el profesor de lenguaje se junta con la educadora tanto, o la educadora de los permanentes, o que debiese tener mayor contacto con la terapeuta del pie o con la psicóloga, o si son más chiquititas, con la fonoaudióloga. Siento que se limitan al que trabajo colaborativo es solo entre profesores de aula y se olvidan de los demás profesionales que existen de los otros equipos, y ahí también hay un trabajo colaborativo que considerar pero no que no se hace.

P: La última pregunta dice en particular y con respecto específicamente al periodo de pos confinamiento, de acuerdo a tu experiencia, ¿cómo se ve reflejada el desarrollo del trabajo colaborativo en función de las estudiantes con NEE?

EU2: Bueno el trabajo que se ha hecho ahora, siento que ha sido mucho más específico, porque las chiquillas vienen con muchos vacíos, siento que ha sido un constante “volver atrás, volver atrás, volver al inicio” siento que ha sido específico, ha sido un trabajo agotador, pero siento de cierta manera que no está dando tanto, tanto fruto como uno esperaría, porque todo lo que uno pueda hacer en la sala, sala de clases, si la saca afuera etc, etc o le incentiva a hacer tal cosa o le entrega los apoyos visuales y todo lo que uno pueda hacer durante la clase, o durante la evaluación, siento que llegando a casa se pierde y después cuando llegamos el día lunes al colegio, siento que es nuevamente volver a empezar. Las adecuaciones se han hecho, las adaptaciones se han hecho, el apoyo se ha dado, pero siento que es para el momento, para el instante, no trasciende para nada, es ahí en el momento, lo usé, me sirvió, supe resolverlo, pero hay alta probabilidad que si yo le pregunto a la otra semana, qué fue lo que hicimos la semana anterior, no lo recuerde.

P: ¿Entonces no se ve tan reflejado el trabajo colaborativo en las estudiantes?

EU2: Uno cuando genera el trabajo colaborativo y diseña estrategias y actividades, y le damos esto, funciona, en la sala en el momento funciona super bien, pero ya dejamos eso y avanzamos a algo nuevo, y es volver a empezar de cero. Entonces estamos, como te decía denante trabajan do casi para el día a día. Si esta semana vamos a ver tal cosa, “ya, nos enfocamos en eso”, super, hacemos todo para hacer esa actividad y que las chiquillas entien dan, perfecto; pero después tenemos que pasar a lo otro y siento que lo que vimos se perdió y vamos a trabajar al otro contenido o al otro objetivo y volvemos a hacer lo mismo, ese trabajo minucioso, actividades, etc, etc y como que vamos avanzando pero no vamos dejando nada detrás, se pierde, y ya no se si será por que las estrategias no son las adecuadas, porque de verdad, uno a veces se “desvive” pensando qué más hacer, es muy demandante en tiempo y demanda mental y física...no, demasiado.

P: Muchas gracias por tu tiempo y por tus respuestas.

Entrevista Semiestructurada n° 3

P: Dentro de la primera dimensión que te quiero consultar es de la planificación que tipo de percepciones positivas o negativas has tenido en la labor de la planificación asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que ya hemos vuelto a las clases presenciales y si nos podrías comentar como fue antes, durante y en el posconfinamiento este trabajo.

ER1: Ya mira antes de volver de presencial cuando estábamos aun con la modalidad online era mucho más fácil, porque el trabajo era mucho más individual trabajaba mucho más solita que ahora, tú te organizabas por esto mismo meet o zoom con los profes y organizabas en el tema del trabajo, pero igual era como bien, como que los profes estaban más, como decirlo como más entregados, pero como más fluido lo que es la coordinación porque eran clases online, entonces era ya yo hago esta parte de la clase y tu prepara esto o yo hago la mitad del ppt y tú haces la otra mitad, y después llegaba la clase y cada uno exponía la parte que le tocó eso en lo que era trabajo de aula o aula común. Lo otro tu trabajabas completamente solita lo que era aulita de recursos, eso lo hacías solo con el niño de manera individual o grupos de niños también en estas plataformas online. Ahora pospandemia o presencialidad es más complicado, cuesta que a ver cómo decirlo...es más difícil el trabajo colaborativo por el hecho de que muchas veces no toman mucho en cuenta a lo que uno opina y esta es una cuestión en todo tienes que tener mucha suerte para que te toque un trabajo así "súper partner" en lo que es colaborativamente con los profes, dicen que con los profes de cursos más grandes es más difícil aun todavía que con los profes más chicos. Yo con las chicas allá tenemos súper buena relación y nos llevamos súper bien y todo, pero igual de repente cuesta que uno diga "sabes quiero hacer esto "o te ayudo en esto te colaboro más que decir te ayudo y a veces prefieren como hacerlo ellas la pega antes que tu colabores, ¿no sé si me entiendes?

P: Si, si te entiendo.

ER1: Entonces claro cuando tú de repente dices, tirá ideas muy brillante, ya si al tiro, como que tu erí súper segura en decir esas ideas, pero cuando no, tu vaí más piolita es como no no te preocupi yo lo hago, entonces muchas veces, está en verdad lograr un trabajo colaborativo y sobre todo acá, en lo que es multigrado que unos están allá, otros acá, todos diferentes cursos, diferentes edades, cuesta más todavía como trabajar ese equipo. Porque cuando es solo un curso se nota mucho más esa dupla que. Porque ahora es todo tan diverso es como que tú al final, todos corremos para todos, entonces es difícil que tu llegues o alguien que llegue desde afuera y diga si mira aquí hay un full trabajo en equipo, o sea estamos trabajando en equipo igual pero así a presión cachai.

P: Si te entiendo, bueno con respecto a otra de las dimensiones que nosotras queremos abordar es la creación de material didáctico. ¿Qué tipo de percepción positivo o negativa has tenido en la labor de la creación de material didáctico asociado al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que ya hemos vuelto a las clases presenciales y si nos podrías comentar como fue antes, durante y en el posconfinamiento este trabajo?

ER1: Mmm... material didáctico la verdad es que mucho tiempo para material didáctico no hay, no. El año pasado yo estuve trabajando también una parte presencial y una parte virtual, ahí tenía un curso, a lo más un 1° y un 2° o un 3° y 4° y ahí mi autonomía era, yo hacía lo que quería y yo podía preparar algo y hacer algo para trabajar con los niños, pero acá en multigrado total como te digo de 1° a 6° básico es o sea tení el tiempo para hacer las guías para el material y el contenido pero hacer material didáctico no casi nada, pero si, todo lo tratamos de hacer en actividades didácticas pero no así como que yo te diga "cree un cubo de la lectura"... no, es difícil por un tema de tiempo, pero si usamos herramientas, otros materiales quizás, no fabricado por nosotras pero si estamos todo el tiempo tratando de hacer cosas como concretas o hacer actividades con otras cosas, con personas de afuera, tu igual estuviste en la escuela y te pudiste dar cuenta que la Sofí igual quiere tener un enfoque así concreto igual con los chicos quizás no así como preparando nosotras los materiales pero de igual de alguna otra forma tratar de involucrar el tema de más concreto el trabajo a través de otras herramientas.

P: En relación a la adaptación de los instrumentos ¿Qué tipo de percepción positivo o negativa has tenido en la labor de la adaptación de los instrumentos cuando hacen evaluaciones asociados al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que ya hemos vuelto a las clases presenciales y si nos podrías comentar como fue antes, durante y en el posconfinamiento este trabajo

ER1: Cuando era confinamiento todo lo que era evaluación para los niños que eran del programa, estaba prohibido el tema de los evalúa, igual se hacían evaluaciones que se adaptaban a ppt o a estos juegos como digitales para que los niños respondieran tu proyectabas pantallas, pero igual era el trabajo de uno solo, no era que tú te pusieras con la profesora de lenguaje o matemática por ejemplo y dijeras ya vamos a crear esta plataforma para hacer la prueba no era tu sola. Ahora en presencial que hacemos con la Sofí, hemos hecho dos modalidades o la Sofí crea la prueba la que va hacer para todos los niños y yo adapto esa prueba o de raíz agarro yo los temarios si adapto sin ver la prueba anterior de la Sofí y creo las pruebas para los niños que más lo necesitan, acá los niños están todos en el PIE creo que hay un niño, que ni siquiera está en sala porque está viajando en Polonia, el resto son todos PIE, pero aun así hay niños que necesitan mayores adecuaciones que ya se están haciendo de manera transversal para todos y aparte para cada nivel y o prácticamente .. las últimas dos pruebas que hemos tenido, yo he hecho casi pruebas personalizadas

P: ¿Y esas adaptaciones los haces tú, necesariamente en reunión con la profe?

EU1: No las hago sola, lo más colaborativo que te podría decir en tema de pruebas es a veces la Sofí me entrega su prueba y esa prueba yo la adapto, lo que si hacemos juntas es ver el tema de los contenidos, ahí nos sentamos las 3 y vemos el contenido de las pruebas, y que contenidos le van a entrar y cuales no a los otros niños a los niños que necesitan más apoyos.

P: ¿Cuándo son adecuaciones más profundas?

ER1: Claro generalmente cuando son adecuaciones de objetivos

P: Con respecto a la codocencia ¿cómo podrías describir el rol que has tenido tú como docente de educación diferencial en la aplicación de esta estrategia en los periodos de confinamiento y posconfinamiento?

ER1: La verdad que en la escuela que trabajé el año pasado yo tenía todas las libertades del mundo y ahí no había trabajo de codocencia en esa escuela que igual era una escuela rural por Futrono y era una escuela rural mucho más grande ahí también era multigrado pero era distinto, eran así 1° y 2°, 3° y 4°, 5° y 6° y a mí me pasaron los niños no lectores y yo trabajaba sola. Después trabajé en unas escuelas en Valdivia y ahí me tocó en codocencia pero la verdad me guiaban porque yo recién estaba aprendiendo todo, no te podría decir que yo tuve un papel muy activo en organizar, por ejemplo, era como que a mí me entregaban mi horario, eran súper organizados las coordinadoras PIE que tenían estas escuelas que es el mismo cargo que yo tengo ahora, yo también soy la coordinadora del PIE solo que acá yo me coordino yo sola porque el programa se reduce a mí, eran súper organizadas te entregaban tu calendario, ya tení coordinación tal día, tal hora con primer ciclo y después este día y después tienes coordinación esta día y esta hora con este ciclo de matemática de lenguaje,

de ciencias naturales, de historia todo era muy organizado por ellas, tenías tu calendario y te conectabas con esos profes... yo tenía toda la disposición del mundo para trabajar en equipo .. igual yo siempre he tenido buena disposición para trabajar en equipo.

ER1: Ahora en presencialidad con Sofía trato de que nos organicemos de que veamos, trato de ser súper organizada y súper planificada con todo porque osino no funciona y de que vayamos viendo semana a semana lo que vamos a ir trabajando la semana siguiente.

P: ¿Y hacen trabajo juntas en sala?

ER1: Mira la verdad es que no, porque nos dividimos, una toma a los niños chicos y la otra a los niños grandes porque trabajar las dos con un solo grupo no podemos, es imposible, como te digo están los niños de 2° y 3°, 5° y 6°, entonces para que trabajáramos las dos juntas tendríamos que estar trabajando con todos ellos al mismo tiempo y si hay contenidos que pueden ser como más transversales y que se van graduando el nivel de complejidad, pero son los menos.

P: ¿Qué tipo de percepción positivo o negativa has tenido en la labor de retroalimentar a los estudiantes asociados al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que ya hemos vuelto a las clases presenciales y si nos podrías comentar como fue antes, durante y en el posconfinamiento este trabajo

ER1: En pandemia casi nada de retroalimentación uno más hablaba con los papás cuando los niños no cumplían con los trabajos. Igual todo era súper intermitente los niños faltaban dos, tres semanas y volvían después y que yo pudiera hacer un trabajo, así como súper parejo, no, bastaba que tuvieran un síntoma de Covid y ya les decían que no fueran a clases por temas de precaución, el trabajo era muy pero muy intermitente. Ahora si, hacemos el tema de la carpeta que se llevan todas las semanas con cosas que les están dificultando o contenidos que se están viendo para que sigan repasando en casa tienen una semana para realizar esa carpeta y por lo menos a mí que me toca revisar siempre la carpeta de los niños grandes, yo hago una retroalimentación y escribo y rayo con notas y le escribo las cosas que están malas y le escribo ahí mismo cuál sería la respuesta buena y también cuando se las entrego hablo con ellos en casos, no siempre no siempre pero cuando uno ve que son casos que hay muchos errores o que no se está cumpliendo con lo esperado me tomo el tiempo de hacer una retroalimentación más profunda, que solo lo que yo he escrito en su trabajo. Retroalimentación colaborativa no hay, cada una lo hace, pero si hablamos las cosas cuando a los niños les va mal, pero eso lo hablamos entre nosotras, pero no con los niños y ahí tomamos medidas de qué vamos hacer en base a los resultados obtenidos, porque tú les dices pruebas y casi siempre en verdad siempre los chicos no estudian.

P: ¿Qué tipo de percepción positivo o negativa has tenido en la labor de revisión de las evaluaciones asociados al trabajo colaborativo durante este año 2022 en que ya hemos vuelto a las clases presenciales y si nos podrías comentar como fue antes, durante y en el posconfinamiento este trabajo?

ER1: Si. Sobre todo, igual lo que son disertaciones, exposiciones trabajos de maqueta los niños que no están acostumbrados a hacer ese tipo de trabajo y yo creo que este año nosotras les hemos dado harto énfasis a eso y ahí hemos puesto la visión de las tres, lo hablamos entre las tres como las pautas, Sofía igual siempre pregunta la opinión de nosotras, cómo encontramos que fue la exposición en este caso de ser una disertación.

P: ¿Elaboran en conjunto las pautas de evaluación, las rúbricas, lo hacen en conjunto? ¿Y después las revisan para ver cómo funcionó?

ER1: No, generalmente las pautas las hago yo, pero después al momento de evaluar lo hacemos todas, o sea todas emitimos nuestra opinión de acuerdo al trabajo del alumno.

P: Si tuvieses que hacer un proceso de evaluación o de retroalimentación sobre el proceso colaborativo, ¿en la actualidad tu consideras que el docente de educación diferencial es un aporte en este periodo de posconfinamiento?

ER1: Yo creo que sí, pero creo que podríamos ser más aporte de lo que ya somos pero creo que igual pasa por la visión que tienen los profesores de aula, los profesores jefes y los profesores de asignatura, acá en este caso en particular acá donde yo trabajo ahora no es tanto pero yo lo noto, a los profesores les cuesta abrir las puertas para nosotras, a veces es un tema de ego otras de que le invadas su espacio, no acá jajajaj no acá con Sofía, pero si pasa mucho en otros lados yo igual lo escucho de mis colegas, creo que si habría una mayor concientización por parte de los docentes de aula, de lo que es el trabajo, porque en verdad está muy el mito en que se dice mucho que los profes odian a las diferenciales, de repente suele pasar con los profesores de más edad porque ellos no están acostumbrados a esto, y tienen sus métodos súper fijos, entonces que vayas le sugieras algo de como ellos tienen que hacer su clase es que los están pasando a llevar. Pero creo va ir evolucionando que de a poco el sistema va a ir cambiando de a poco se van a ir acostumbrando a este trabajo, pero en sí el trabajo colaborativo de codocencia no es un trabajo fácil.

P: ¿Qué podrías mencionar tú, como barreras o facilitadores para el desarrollo del trabajo colaborativo?

ER1: Barreras yo creo que el tema de los profesores de aula, la visión que tienen los profesores de aula, sobre lo que es el PIE o en el caso de que no haya PIE lo que es una educadora diferencial en sala o en aula de recursos. Como que no entienden lo que es el trabajo, yo creo que falta, de hecho, hace poco lo puse en una encuesta que me hizo el DAEM yo puse que falta el tema de concientizar de cuál es el rol de nosotros en el establecimiento.

ER1: Creo que puede haber un mucho mejor provecho, un mucho mejor trabajo en equipo, pero todavía se está en "vías de", todavía está en desarrollo.

P: ¿Cómo tú ves los equipos de gestión de los colegios están involucrados en el trabajo colaborativo, en este caso el DAEM incorpora el trabajo colaborativo como algo importante, tiene prioridad?

ER1: ¿Cómo que den una charla, dices tú? No

P: Que ellos propicien o que el trabajo colaborativo tenga algún peso, ¿es importante para los equipos de gestión, lo gestionan?

ER1: Lo que pasa es que yo si soy del equipo de gestión por el hecho de ser coordinadora del PIE, pero aquí casi no se me ve como coordinadora del programa, se me ve como profesora diferencial no más, si yo estuviera en una escuela acá en Valdivia ahí yo entraría directamente a hablar, directamente del trabajo colaborativo, que es el trabajo colaborativo con los profes de decir de tratar de apoyar a mi equipo para que estas instancias se le sean mucho más fácil, eres también quien coordina también esos horarios que me pasaban con los horarios de coordinación, bueno todo eso la hace la coordinadora pero que pasa acá es que soy sola, soy yo y nadie más y pasa a segundo plano mi cargo de coordinación, más encima yo todo lo que sea administrativo yo me lo traigo para la casa entonces ni siquiera lo realizo allá en la escuela, todo lo que es papeleo, reunión. O sea, allá se me ve como la profe de diferencial no más.

P: ¿Cómo tu ves que el trabajo colaborativo que ustedes han podido realizar en la escuela ha afectado o se ve reflejado en los estudiantes con NEE? ¿lo ves?

ER1: Si, yo creo que sí. Haber estoy pensando en un caso en que el estudiante requiera más apoyo... es que la verdad te mentiría si te dijera mira "por esta niña estamos trabajando todas juntas"

P: ¿Tu aún sientes que están este proceso de poder realizar trabajo colaborativo y ser una comunidad colaborativa?

ER1: Es que es muy difícil, no va ni siquiera en un tema de nosotras, es un tema que son 4 cursos y hay que estar pendiente de los cuatro cursos, entonces no, claro que si con la Sofi estuviéramos solo con un segundo básico, ya Sofi tu hace el inicio, yo hago el desarrollo, juntas hacemos el cierre y bien po no habría ni un problema, pero acá por un tema logístico no se puede, ahora si tomamos medidas en relación a algunos casos puntuales y esas medidas han dado resultados positivos en los estudiantes, que estas barreras que están limitando el aprendizaje o dificultando el aprendizaje del niño, lo vemos en conjunto para disminuir o eliminar la barrera. Pero todo eso fuera del aula nunca en sala.

Entrevista Semiestructurada n° 4

P ¿Qué percepciones has tenido en este periodo de post confinamiento en relación al proceso de planificación en el el trabajo colaborativo? Estas pueden ser positivas o negativas

ER2: Mira, es que en realidad la planificación en relación al trabajo, antes de la pandemia qué se hacía, ha variado porque ahora hay un enfoque como más más generalizado del trabajo no tan detallado como se hacía antes o intentamos al menos en esta escuela. Como de ver a modo global, lo importante que tiene que ver con los niños, más allá del detalle de un contenido, por ejemplo, debido a que justamente los chicos vienen con un retraso tan importante que que podemos de cómo detenernos, no podemos estancarnos, preocupándonos de cosas que consideramos que para la vida o para su desarrollo integral no van a ser tan necesarias, estamos como todo, contra el tiempo.

P ¿Y en ese proceso de planificación se desarrolla en algún momento el trabajo colaborativo? ¿Las planificaciones las trabajan en conjunto, discuten los aspectos importantes que van a tratar?

ER2: De todas maneras, los contenidos que se tienen que pasar y en base a eso comenzamos a buscar estrategias, porque eso también para nosotros es súper importante, no es solamente pasar un contenido, sino también lo que consideramos que es importante transmitir a los niños, buscamos de qué forma es la más motivadora para ellos. Entonces, en ese sentido, si hacemos una colaboración o en conjunto, en realidad, porque intentamos aportar con ideas que permitan efectivamente, esa motivación de los chicos. Tratamos de generar ideas distintas. De hecho, no solamente la escritura en el cuaderno, sino también el Uso de material didáctico, el Uso de los recursos naturales que tenemos allá, de poder sacarlos, de poder sacarlo de la sala de clase. Sin ir más lejos, hoy día, por ejemplo, estamos pasando el tema de la medición y lo más chiquitito del tema de los milímetros y centímetros, los más grandes con el metro, salieron a medir cosas que están en la naturaleza, salieron del espacio de la sala ás chiquititos, que estaba con la medición de centímetros, por ejemplo, con una regla salieron a medir piedras, hojas que sé yo. Es intentar de involucrar los contenidos de la manera más llamativa, en el fondo que le encuentren sentido ellos al aprendizaje.

P: Otro aspecto que nosotros queremos abordar es la creación del material didáctico. En este sentido. ¿Cómo percibes tú en este periodo el proceso de creación de material didáctico en relación al trabajo colaborativo? ¿Cómo lo realizan?

ER2: La creación de material didáctico, por ejemplo, cuando estamos planificando pueden surgir muchas ideas, pero, pero de repente, buscamos en Internet si lo podemos hacer, pero en la práctica súper difícil llevarlo a cabo porque por el tiempo. El tiempo súper escaso pasa volando y es una cosa tras otra y de repente, de hecho, la mayoría sabemos los que trabajamos en educación que nuestro tiempo de trabajo no es solamente la escuela, llegamos a la casa, en buscar material, pero la preparación de material didáctico es súper limitado, intentamos de implementar igual algunas cosas que son, no sé, de más fácil realización, pero no podemos hacer todo lo que quisiéramos. Por falta de tiempo, principalmente porque cuando uno tiene idea de material didáctico, por último, te las arreglaj con los recursos que hay. Si vas hacer algo en goma eva y no tienes Goma eva, va a hacer en cartulina. Uno se va adaptando, pero más allá de los recursos propiamente tal, hay un factor tiempo.

P: Otra área que queríamos ver era la adaptación de los instrumentos de evaluación bajo tu percepción positivas o negativas. ¿Cómo has ido en tu labor? ¿La adapta el proceso de adaptación de los instrumentos de evaluación en este proceso de trabajo colaborativo? En este periodo de posconfinamiento.

ER2: Es que sabes que eso, independientemente del Post confinamiento, creo que la evaluación es sumamente importante al momento de si queremos identificar si el niño sabe o no sabe, la evaluación es súper importante. Por eso sí consideramos es que más que sea, de posconfinamiento es de acuerdo a las necesidades de los niños en general.

P: Por eso te digo, pero en este periodo, en este periodo, si lo llevamos a este periodo de post confinamiento, ¿cómo lo trabajan ustedes? ¿Cómo abordan la adecuación curricular en forma colaborativa? ¿Lo realizan en forma colaborativa? Las adaptaciones.

ER2: Sí, igual nos adaptamos, como somos multigrado, somos como que nos vamos adaptando, por ejemplo, a niños que van en tercero, pero que consideramos los contenidos de segundo son los aptos para él. Como que nos adaptamos y tenemos esa libertad de ir jugando dentro de la escuela Multigrado. Como que hay un niño de segundo que es seco para las matemáticas y lo estamos evaluando con los objetivos de tercero. Entonces nos hemos intentado ir adaptándonos ahí. No hacemos una prueba uniforme, sino que obviamente, de acuerdo a los objetivos por cada niño. Y como son poquitos niños igual podemos hacer ese tipo de cosas.

P: ¿Tú nos podrías describir el rol que tú tienes o que has tenido en la aplicación de la estrategia de Codocencia?

ER2: Mmmm codocencia, es que en realidad es como un rol colaborativo en todo lo que se pueda. En planificación, en creación de material didáctico en creación o adaptación de evaluaciones, es como un todo un aporte en lo que se pueda. En realidad, en base a los conocimientos que tengo, en base a la experiencia que tengo entonces, en realidad es como, un aporte de cada una de las áreas. No es como que me dedico a una sola, dentro de la clase igual, si la profesora está trabajando con los más grandes, yo me pongo a trabajar con los más chicos. Sí hay que entregar instrucciones se entregan, se crean actividades. Es como un trabajo, bien a la par, en el caso de nosotras.

P: ¿Cómo ha sido tu experiencia en aplicar la estrategia de codocencia en aula?

ER2: Buena, sí, si, es que considero que mi trabajo es un aporte. Entonces, al ser así, me genera bastante satisfacción personal y profesional, obviamente, porque se está haciendo algo.

P: ¿Y cuál es tu percepción positiva o negativa con respecto a la labor en la retroalimentación a los o hacia los estudiantes del proceso de aprendizaje en forma colaborativa? ¿Hacen un proceso de retroalimentación colaborativa con los estudiantes?

ER2: Sí es que muchas cosas, el factor tiempo es fundamental, y si bien es cierto, los chicos siempre, siempre buscan generar una retroalimentación, si detectamos que hay algo muy débil, volvemos para atrás y eso muchas veces hace que en otras cosas vayamos avanzando un poco más lento, pero si

consideramos que no sé, es un objetivo que quizá, por ejemplo, lo que te decía en un principio, si no consideramos que es tan relevante para la vida, tal vez podemos darnos la libertad, entre comillas, de seguir con otra cosa, pero todo en virtud del tiempo.

P: Ese es un factor como bien determinante el tiempo.

ER2: ¿Es que sabes lo que pasa? No es solamente el tema de la clase. Hoy día, por ejemplo, ayer estábamos hablando con Sofía y recién estamos de nuevo centrándonos en el tema de las clases, porque imagínate vacaciones de invierno, tuvimos el aniversario de la escuela que eso nos tomó una semana de preparación, Fiestas Patrias, hoy día tuvimos una actividad con los chicos de Torrencial una corrida. Siempre hay cosas que obviamente hacen que nos atrasemos en otra, y que tampoco podemos dejar de lado porque... de las actividades que son extra programáticas, también está dentro de nuestra de nuestros objetivos como escuela. Entonces son importantes, igual motivadoras para los chicos. Siempre intentamos de relacionar estas, este tipo de actividades extra programáticas, con algo que tenga que ver con los contenidos, dependiendo de lo que sea, intentamos de ahí unirlos para que eso nos permita seguir avanzando.

P: Y en el proceso de retroalimentación del proceso colaborativo cuál bajo tu mirada, ¿cómo consideras tú, tu labor, en este caso como psicopedagoga, es un aporte en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

ER2: Sabes que yo creo que la pega es fundamental porque, el profesor está enfocado obviamente en aplicar un contenido. De ver cómo enseña el contenido, pero la pega complementaria que hacemos nosotros es fundamental para mantener la motivación en los chicos. Y al mantener esta motivación favorece para que vayan aprendiendo, el buscar y generar estrategias, volvemos al tema del material, el uso de recursos que sean distintos al cuaderno y al libro. Eso sin duda, genera un aporte porque los profesores muchas veces tienen la intención de hacerlo, pero nuevamente el factor tiempo, no está en las posibilidades para que ellos las puedan llevar a cabo. Entonces, todo está contra la máquina y ellos tienen que ir pasando el contenido. Entonces nosotros generamos un complemento con estos apoyos. No sólo con el tema de materiales, sino de qué forma abarcar problemática que son tan latentes, sobre todo en este proceso de pospandemia con los chicos, en el tema conductual, en el tema motivacional mismo. Igual nosotras podemos buscar y podemos generar estrategias en base a eso.

P: ¿Cuál serían según tus percepciones, algunas barreras o facilitadores para poder implementar el trabajo colaborativo en el aula? Y en la escuela rural, específicamente.

ER2: Tiempo. La distancia igual es un factor en contra porque, mira, cuando uno está en ciudad, por último, te puedes quedar un rato más si necesitas ver un tema. Y te atrasas un poco para poder conversarlo, pero en sector rural es más difícil, es más difícil poder acceder a eso. Estar en las reuniones online si es que existiera o juntarse en una casa más cerca, cosas que, en algunos momentos, también nosotros hemos hecho para no tener que estar en la escuela porque la distancia igual es un factor. Bueno, ahí el tema. Por lo mismo se nos acorta mucho más el tiempo muchas veces, el tema de la locomoción, no es lo mismo, entonces todo. Todo es diferente en ese sentido.

P: ¿Tú consideras que el equipo de gestión que está en la escuela, es prioridad o se involucra en el este proceso del trabajo colaborativo?

ER2: En general, sí. Sí, igual obviamente tenemos diferencias. Tenemos diferencia por de repente, los enfoques son distintos. Pero ahí buscamos, aunar criterios. Porque insisto, de repente no irnos por las ramas, y perder valioso tiempo que tenemos, pero siempre... Mira, nosotros en particular en la escuela, es fundamental la parte emocional de los chicos, el cómo se relacionan, el respeto. Consideramos que, si esas cosas están de base, el aprendizaje va a ser mucho más, más enriquecedor para ellos. Entonces, de repente se generan diferencias porque, por, por otro lado, está la presión, de que los niños tienen que aprender tal o cual contenido. Entonces, como que todas las partes queremos que los niños aprendan, pero de repente los caminos son distintos. En este caso, nosotras somos todo un equipo nuevo. Entonces, las 3 tenemos estrategias distintas, experiencias distintas. Ya estamos recién conociéndonos, formando equipo.

P: ¿Y en tu experiencia, tu percepción, en este periodo de posconfinamiento, ¿cómo ves reflejado tú el desarrollo del trabajo colaborativo que ustedes han hecho? ¿En los niños con necesidades educativas especiales cómo lo ves? ¿eso se ve reflejado? ¿puedes ver reflejado ese trabajo?

ER2: Sí, sí, absolutamente. O sea, cada avance que los niños hacen. Nosotros lo tenemos como súper súper latente y vemos avances y también yo creo que en el caso de nosotras, con Sofía, hemos hablado mucho y estamos súper conscientes de que este año recién los niños están agarrando un ritmo que los niños habían perdido por 2 años. Entonces, sabemos que el proceso iba a ser más lento y así ha sido. Pero al estar conscientes de eso, creo que nos ha favorecido en no sentirnos tan frustradas. Por qué, por ejemplo, un niño de segundo básico que esté recién aprendiendo a leer. Uno lo ve por fuera y eso lo tienen que saber en primero. Entonces sabemos que en este caso un segundo básico, es como un primero básico. Pero en base a esa conciencia, como te mencionaba, buscamos la motivación intrínseca de los chicos para que encuentren una razón para lo que están aprendiendo. Ha hecho que, eh, tú sabes que a principio de año nosotros empezamos casi letra, a letra, pero llegamos de vacaciones, y nos dimos cuenta de que ya no era necesario, que ya ahora podemos trabajar, frases, oraciones en algunos párrafos. Y ya todos nuestros pequeños están leyendo, entonces obviamente, su lectura silábica, igual es lento, pero aun así vemos los avances en los chicos y la motivación que tienen y de repente cosas que, cosas que no le hemos dado tanta importancia, igual los chicos van súper bien. Consideramos que sí, que se ve reflejado.

P: Igual ustedes este año en la escuela tuvieron una evaluación potente, tienen muchos niños con diagnóstico. Entonces, la llegada de la educadora diferencial en forma permanente, ¿cómo ha sido eso para ustedes como tú percibes el trabajo colaborativo?

ER2: Pucha, yo por lo mismo, con tanto niño, pero yo creo que la mayoría de los diagnósticos muchas veces, se presenta un retraso en su aprendizaje o problemas de aprendizaje dado a esta baja base o nula base, que traen producto de todo. Más que por un tema de ellos, que realmente le cueste, o sea, no vienen con ritmo, aparte que sabemos que las familias no siempre son como uno quisiera o que los niños necesiten.